INSTITUT
DE LA STATISTIQUE
DU QUÉBEC

www.stat.gouv.qc.ca

SANTÉ

L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011

TOME 2

Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé mentale et leur adaptation sociale

Déjà 100 ans de patrimoine statistique

Québec

Pour tout renseignement concernant l'ISQ
et les données statistiques dont il dispose,
s'adresser à :

Institut de la statistique du Québec
200, chemin Sainte-Foy
Québec (Québec)
G1R 5T4
Téléphone : 418 691-2401

ou

Téléphone : 1 800 463-4090
(sans frais d'appel au Canada et aux États-Unis)

Site Web : www.stat.gouv.qc.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives Canada
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
2e trimestre 2013
ISBN 978-2-550-67804-5 (version imprimée)
ISBN 978-2-550-67805-2 (PDF)

© Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec, 2012

Toute reproduction autre qu'à des fins de consultation personnelle
est interdite sans l'autorisation du gouvernement du Québec.
www.stat.gouv.qc.ca/droits_auteur.htm.

Mai 2013

AVANT-PROPOS

Depuis 2004, l'Institut de la statistique du Québec et le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) travaillent en étroite collaboration à la réalisation d'une programmation d'enquêtes permettant d'assurer une production de données axée sur les besoins du Ministère et de ses partenaires. En documentant les enjeux relatifs à la santé publique et à l'organisation des services de santé, les données issues de ces enquêtes constituent une source d'information cruciale pour l'élaboration, l'amélioration et le suivi des programmes et des services destinés à la population.

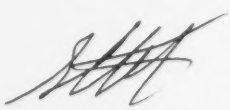
L'*Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011* (EQSJS) fait partie de cette nouvelle génération d'enquêtes qui s'inscrivent dans le cadre de l'application de la Loi sur la santé publique (L.R.Q., c. S-2.2), sanctionnée par l'Assemblée nationale en 2001. La loi prescrit la réalisation d'enquêtes sociosanitaires auprès de la population afin d'obtenir, de manière récurrente, les renseignements nécessaires à la fonction de surveillance continue de l'état de santé de la population. La loi précise que les enquêtes nationales sont confiées à l'Institut, qui les mène en conformité avec les objectifs établis par le ministre, après consultation des directeurs régionaux de santé publique.

L'EQSJS découle par ailleurs du *Plan ministériel d'enquêtes sociales et de santé* (PMESS), élaboré en 2006 pour répondre aux besoins d'information du MSSS et du réseau de la santé et des services sociaux. Plusieurs enjeux doivent être considérés lors de la réalisation des enquêtes inscrites au PMESS, soit : la représentativité régionale des données, la périodicité des enquêtes pour suivre l'évolution des indicateurs, la complémentarité avec les enquêtes fédérales en place depuis 2000, la couverture d'indicateurs de santé pour lesquels peu ou pas de données sont disponibles ainsi que la mise à profit des données d'enquête à des fins de planification sociosanitaire.

Le présent rapport dresse un portrait statistique à l'échelle du Québec de certains aspects de la santé mentale et de l'adaptation sociale des jeunes du secondaire. Un premier rapport, portant sur la santé physique et les habitudes de vie des jeunes, a été publié en octobre 2012. Nous sommes convaincus que les analyses présentées dans ces rapports d'enquête contribueront à enrichir les connaissances sur la santé physique, mentale et psychosociale des adolescents, et à soutenir les actions visant à l'améliorer.

Mentionnons enfin que la vaste mobilisation des réseaux de la santé et de l'éducation a largement concouru à l'atteinte des objectifs de cette enquête d'envergure, et nous tenons à en remercier tous les acteurs. Nous voulons également remercier les 63 196 élèves du secondaire qui ont accepté de participer à l'enquête ainsi que les 470 écoles qui nous ont si généreusement ouvert leurs portes.

Le directeur général



Stéphane Mercier

Produire une information statistique pertinente, fiable et objective, comparable, actuelle, intelligible et accessible, c'est là l'engagement « ***qualité*** *»* de l'Institut de la statistique du Québec.

Cette publication a été réalisée par :

Lucille A. Pica, Issouf Traoré, Hélène Camirand, Patrick Laprise, Francine Bernèche, Mikaël Berthelot et Nathalie Plante
Institut de la statistique du Québec

Avec la collaboration de :

Monique Bordeleau
Institut de la statistique du Québec

Robert Courtemanche
Institut de la statistique du Québec

Marthe Deschesnes
Institut national de santé publique du Québec

Lyne Des Groseilliers
Institut de la statistique du Québec

Suzanne Gingras
Institut national de santé publique du Québec

Michel Janosz
Université de Montréal

Sophie Pascal
Université de Montréal

Hélène Riberdy
Agence de la santé et des services sociaux de Montréal

Avec l'assistance technique de :

Issouf Traoré et Valeriu Dumitru, Institut de la statistique du Québec, au traitement et à la validation des données

Kate Dupont, Institut de la statistique du Québec, à la vérification des chiffres

Micheline Lampron, pigiste, à la révision linguistique

Gabrielle Tardif et Claudette D'Anjou, Institut de la statistique du Québec, à la mise en page du rapport

Sous la coordination de :

Mikaël Berthelot
Institut de la statistique du Québec

Membres du comité de lecture :

Sylvie Bernier
Agence de la santé et des services sociaux de la Mauricie et du Centre-du-Québec

Andrea Bilodeau
Ministère de la Santé et des Services sociaux

Monique Bordeleau
Institut de la statistique du Québec

Patricia Caris
Institut de la statistique du Québec

Robert Courtemanche
Institut de la statistique du Québec

Michel Janosz
Université de Montréal

Ghyslaine Neill
Institut de la statistique du Québec

L'enquête a été subventionnée par : le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec

La production du rapport a été subventionnée par : l'Institut de la statistique du Québec

Pour tout renseignement concernant
le contenu de cette publication :

Direction des statistiques de santé
Institut de la statistique du Québec
1200, avenue McGill College, bureau 500
Montréal (Québec) H3B 4J8

Téléphone : 514 873-4749
ou
1 800 463-4090
(sans frais d'appel au Canada
et aux États-Unis)

Télécopieur : 514 864-9919

Site Web : www.stat.gouv.qc.ca

Cette publication est consultable sur le site Web de l'EQSJS à l'adresse suivante : www.eqsjs.stat.gouv.qc.ca

Citation suggérée pour le rapport

PICA, Lucille A., Issouf TRAORÉ, Hélène CAMIRAND, Patrick LAPRISE, Francine BERNÈCHE, Mikaël BERTHELOT, Nathalie PLANTE et autres (2013). *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé mentale et leur adaptation sociale*, Tome 2, Québec, Institut de la statistique du Québec, 141 p.

Citation suggérée pour un chapitre

LAPRISE, Patrick, Marthe DESCHESNES, Hélène CAMIRAND et Monique BORDELEAU (2013). « Environnement social des jeunes du secondaire : la famille, les amis et l'école », dans *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé mentale et leur adaptation sociale*, Tome 2, Québec, Institut de la statistique du Québec, p. 29-52.

Avertissements

En raison de l'arrondissement des données, le total ne correspond pas nécessairement à la somme des parties. Afin de faciliter la lecture des résultats, les proportions de 5 % et plus sont généralement arrondies à l'unité dans le texte. L'absence d'astérisque dans les tableaux ou figures signifie que toutes les estimations ont une bonne précision (CV ≤ 15 %).

Signes conventionnels

...	N'ayant pas lieu de figurer
–	Néant ou zéro
—	Donnée infime
*	Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.
**	Coefficient de variation supérieur à 25 %; estimation imprécise fournie à titre indicatif seulement.

CV	Coefficient de variation
IC	Intervalle de confiance
Pe	Population estimée
k	En milliers
n	Nombre

Note : Le genre masculin a été utilisé dans le but d'alléger le texte.

REMERCIEMENTS

La mise en œuvre de l'*Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011* (EQSJS) a pu se faire grâce à l'apport de personnes dont la compétence et l'engagement ont permis d'atteindre les objectifs visés. Des premières séances de travail, au début de 2007, jusqu'à la publication de ce second rapport, nous avons pu compter sur leur collaboration, et nous les en remercions chaleureusement.

Tout au long de la réalisation du projet, nous avons largement bénéficié de l'expertise et du soutien des membres du comité d'orientation de projet (COP). Nos sincères remerciements s'adressent à Josée Bourdages et à Lyne Jobin, de la Direction générale de la santé publique du ministère de la Santé et des Services sociaux, qui ont assuré successivement la coprésidence du comité, ainsi qu'aux personnes suivantes, qui ont siégé à un moment ou à un autre au comité :

- Robert Arcand, Direction des risques biologiques et de la santé au travail, Institut national de santé publique du Québec ;
- Carole Beaudoin, Direction générale de la santé publique, Ministère de la Santé et des Services sociaux ;
- Carmen Bellerose, Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie ;
- Sylvie Bernier, Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de la Mauricie et du Centre-du-Québec (*membre du comité de lecture*) ;
- Julie Boulais, Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie ;
- Magalie Canuel, Direction de la santé environnementale et de la toxicologie, Institut national de santé publique du Québec ;
- Marthe Deschesnes, Direction du développement des individus et des communautés, Institut national de santé publique du Québec (*co-auteure de deux chapitres*) ;
- Amélie Funes, Direction des risques biologiques et de la santé au travail, Institut national de santé publique du Québec ;
- Monique Godin, Direction générale de la santé publique, Ministère de la Santé et des Services sociaux ;
- René Lapierre, Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux du Saguenay–Lac-Saint-Jean ;
- Pascale Leclerc, Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal ;
- Marlène Mercier, Direction de la protection de la santé publique, Ministère de la Santé et des Services sociaux ;
- Yves Pepin, Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de la Mauricie et du Centre-du-Québec ;
- Hélène Riberdy, Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (*co-auteure d'un chapitre*) ;
- Julie Soucy, Direction générale de la santé publique, Ministère de la Santé et des Services sociaux ;
- Mélanie St-Onge, Infocentre de santé publique, Institut national de santé publique du Québec.

Nous voulons souligner également la contribution des co-auteurs des chapitres et des lecteurs externes, qui, grâce à leurs précieux commentaires, nous ont permis d'améliorer la présentation des résultats de ce second rapport. En plus des membres du comité d'orientation qui ont collaboré à la rédaction du rapport ou fait partie du comité de lecture, nous remercions :

- Andrea Bilodeau (*membre du comité de lecture*), Direction générale de la santé publique, Ministère de la Santé et des Services sociaux;
- Michel Janosz (*co-auteur d'un chapitre et membre du comité de lecture*), Groupe de recherche sur les environnements scolaires – Institut de recherche en santé publique de l'Université de Montréal;
- Sophie Pascal (*co-auteure d'un chapitre*), Groupe de recherche sur les environnements scolaires – Institut de recherche en santé publique de l'Université de Montréal.

Il va sans dire qu'à l'Institut de la statistique du Québec (ISQ), le développement et la réalisation d'une enquête de cette envergure nécessitent la contribution d'une équipe dédiée au succès du projet. La préparation et l'utilisation d'une méthodologie robuste pour recueillir les renseignements, traiter et analyser les données, ont reposé sur la compétence, la rigueur et l'engagement d'une équipe de professionnels et de techniciens qui n'a pas ménagé ses efforts pour atteindre les objectifs fixés. Nos remerciements vont particulièrement à Robert Courtemanche (*membre du COP et du comité de lecture*), Nathalie Plante (*membre du COP*), Lyne Des Groseilliers et Valérie Roy, de la Direction de la méthodologie et de la qualité; à Johanne Théroux, Marie-Claude Giguère, Mélanie Gagnon, Marie-Ève Saint-Amand et Clarisse Fréchette, de la Direction des stratégies et des opérations de collecte; à Line Bélanger, Lyne Bélanger, Manon Poirier, Line Mailloux, Jacques Abrassart, Alain Robitaille, Mario Perreault, Mathieu Barré, Vincent Corriveau, Stéphane Lacombe et Claudette Bélanger, de la Direction des services informationnels et technologiques; à Valeriu Dumitru, Kate Dupont et Maude Dumont, de la Direction des enquêtes longitudinales et sociales; à Marie-Eve Cantin, Gabrielle Tardif, Claudette D'Anjou et Danielle Laplante, de la Direction des communications; ainsi qu'à Lucille A. Pica (*chargée de projet et membre du COP*), Issouf Traoré (*membre du COP*), Francine Bernèche, Monique Bordeleau, Patrick Laprise, Linda Cazale et Hélène Camirand, de la Direction des statistiques de santé. Il faut souligner aussi l'excellence du travail réalisé par les interviewers de l'ISQ, qui, malgré les nombreux défis liés à leur tâche, ont su, par leur engagement envers la qualité, assurer le bon déroulement de la collecte.

Enfin, nous tenons à remercier Daniel Tremblay et Nicole Lemieux, tour à tour directeur général adjoint aux statistiques et à l'analyse sociales, pour leur appui indéfectible au projet, ainsi que Ghyslaine Neill, directrice des statistiques de santé et membre du comité de lecture, pour le soutien apporté à l'équipe de projet.

Mikaël Berthelot

Coprésident du comité d'orientation de projet
Institut de la statistique du Québec

TABLE DES MATIÈRES

13 LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

19 GLOSSAIRE

23 INTRODUCTION

23 Les objectifs et les thèmes de l'EQSJS 2010-2011

24 Un rapport à portée provinciale sur la santé mentale et l'adaptation sociale des jeunes du secondaire

25 1 ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES ET CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION

25 Aspects méthodologiques

27 Caractéristiques de la population

29 2 ENVIRONNEMENT SOCIAL DES JEUNES DU SECONDAIRE : LA FAMILLE, LES AMIS ET L'ÉCOLE

29 Faits saillants

31 Introduction

32 2.1 Aspects méthodologiques

32 2.1.1 À propos des questions utilisées dans l'enquête

33 2.1.2 Environnement social : la famille

34 2.1.3 Environnement social : les amis

34 2.1.4 Environnement social : l'école

36 2.1.5 Portée et limite des données

37 2.2 Résultats

37 2.2.1 La famille

40 2.2.2 Les amis

42 2.2.3 L'école

44 2.2.4 Violence à l'école ou sur le chemin de l'école et cyberintimidation

48 Conclusion

51 Références bibliographiques

53 3 ESTIME DE SOI, COMPÉTENCES SOCIALES ET PROBLÈMES DE SANTÉ MENTALE

53 Faits saillants

54 Introduction

56 3.1 Aspects méthodologiques

56 3.1.1 Estime de soi et compétences sociales

59 3.1.2 Problèmes de santé mentale

61 3.1.3 Portée et limites des données

62 3.2 Résultats

62 3.2.1 Estime de soi et compétences sociales

69 3.2.2 Problèmes de santé mentale

73 Conclusion

75 Références bibliographiques

78 Annexe

81 4 VIOLENCE ET PROBLÈMES DE COMPORTEMENT

81 Faits saillants

82 Introduction

84 4.1 Aspects méthodologiques

84 4.1.1 Les comportements d'agressivité

85 4.1.2 Les conduites imprudentes ou rebelles et les conduites délinquantes au cours des 12 derniers mois

86 4.1.3 Violence dans les relations amoureuses au cours des 12 derniers mois

88 4.1.4 Relations sexuelles forcées par un pair ou un adulte

88 4.2 Résultats

88 4.2.1 Comportements d'agressivité

92 4.2.2 Conduites imprudentes ou rebelles et conduites délinquantes

98 4.2.3 Violence dans les relations amoureuses

104 4.2.4 Relations sexuelles forcées par les pairs ou les adultes

105 Conclusion

108 Références bibliographiques

111 5 RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

111 Faits saillants

112 Introduction

114 5.1 Aspects méthodologiques

114 5.1.1 L'indice de risque de décrochage scolaire

115 5.1.2 Portée et limites des données

116 5.2 Résultats
116 5.2.1 Portrait des élèves du secondaire au regard de leurs rendement, retard et engagement scolaires
117 5.2.2 Profil des élèves du secondaire à risque de décrocher
124 Conclusion
127 Références bibliographiques
130 Annexe

133 CONCLUSION GÉNÉRALE
134 Vue d'ensemble
137 Tendances observées selon certaines caractéristiques sociodémographiques et économiques
138 Tendances observées selon certaines caractéristiques de l'environnement social : la famille, les amis et l'école
139 Quelques pistes d'analyse et de recherche
140 Références bibliographiques

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

LISTE DES TABLEAUX

2 ENVIRONNEMENT SOCIAL DES JEUNES DU SECONDAIRE : LA FAMILLE, LES AMIS ET L'ÉCOLE

Tableau 2.1
Indices retenus pour l'étude de l'environnement social des jeunes, Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011 32

Tableau 2.2
Soutien social dans l'environnement familial selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 37

Tableau 2.3
Niveau élevé de soutien social dans l'environnement familial selon le niveau scolaire, certaines caractéristiques sociodémographiques, économiques et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 37

Tableau 2.4
Participation significative dans l'environnement familial selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 38

Tableau 2.5
Niveau élevé de participation significative dans l'environnement familial selon le niveau scolaire, certaines caractéristiques sociodémographiques, économiques et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 39

Tableau 2.6
Supervision parentale selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 39

Tableau 2.7
Niveau élevé de supervision parentale selon le niveau scolaire, certaines caractéristiques sociodémographiques, économiques et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 40

Tableau 2.8
Soutien social des amis selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 40

Tableau 2.9
Niveau élevé de soutien social des amis selon le niveau scolaire, certaines caractéristiques sociodémographiques, économiques et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 41

Tableau 2.10
Comportement prosocial des amis selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 41

Tableau 2.11
Niveau élevé de comportement prosocial des amis selon le niveau scolaire et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 42

Tableau 2.12
Soutien social dans l'environnement scolaire selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 42

Tableau 2.13
Niveau élevé de soutien social dans l'environnement scolaire selon le niveau scolaire et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 42

Tableau 2.14
Participation significative dans l'environnement scolaire selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 43

Tableau 2.15
Niveau élevé de participation significative dans l'environnement scolaire selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 43

Tableau 2.16
Sentiment d'appartenance à son école selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 43

Tableau 2.17
Niveau élevé de sentiment d'appartenance à son école selon le niveau scolaire et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 43

Tableau 2.18
Victimisation durant l'année scolaire selon certaines caractéristiques sociodémographiques, économiques et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 45

Tableau 2.19
Victimisation durant l'année scolaire selon certaines caractéristiques de l'environnement social des jeunes et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 46

Tableau 2.20
Victimisation durant l'année scolaire selon l'estime de soi, l'efficacité personnelle, l'anxiété et certains comportements d'agressivité, selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 47

3 ESTIME DE SOI, COMPÉTENCES SOCIALES ET PROBLÈMES DE SANTÉ MENTALE

Tableau 3.1
Niveau élevé d'estime de soi selon certaines caractéristiques sociodémographiques, économiques et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 62

Tableau 3.2
Niveau élevé d'estime de soi selon certaines caractéristiques de l'environnement social des jeunes (famille, amis, école) et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 63

Tableau 3.3
Niveau élevé d'efficacité personnelle globale selon certaines caractéristiques sociodémographiques, économiques et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 64

Tableau 3.4
Niveau élevé d'efficacité personnelle globale selon certaines caractéristiques de l'environnement social des jeunes (famille, amis, école) et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 66

Tableau 3.5
Niveau élevé d'autocontrôle selon le sexe, le niveau scolaire et la situation familiale, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 67

Tableau 3.6
Niveau élevé d'autocontrôle selon certaines caractéristiques de l'environnement social des jeunes (famille, amis, école) et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 68

Tableau 3.7
Niveau élevé d'autocontrôle selon l'estime de soi, l'efficacité personnelle et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 68

Tableau 3.8
Niveau élevé de détresse psychologique selon certaines caractéristiques sociodémographiques, économiques, l'autoévaluation de la performance scolaire et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 69

Tableau 3.9
Niveau élevé de détresse psychologique selon certaines caractéristiques de l'environnement social (famille, amis, école), l'estime de soi, l'autocontrôle et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 70

Tableau 3.10
Certains troubles mentaux confirmés par un médecin selon le sexe, le niveau scolaire et la situation familiale, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 71

Tableau 3.11
Prise de médicaments pour se calmer ou se concentrer selon le sexe et le niveau scolaire, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 72

Tableau 3.12
Indice d'inattention et d'hyperactivité selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 73

Tableau A3.1
Estime de soi selon certaines caractéristiques sociodémographiques et économiques, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 78

Tableau A3.2
Estime de soi selon certaines caractéristiques de l'environnement social des jeunes (famille, amis, école), élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 79

4 VIOLENCE ET PROBLÈMES DE COMPORTEMENT

Tableau 4.1
Comportements d'agressivité directe ou indirecte selon le niveau scolaire et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 89

Tableau 4.2
Comportements d'agressivité directe ou indirecte selon certaines caractéristiques sociodémographiques et économiques, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 89

Tableau 4.3
Comportements d'agressivité directe ou indirecte selon certaines caractéristiques de l'environnement familial, des amis ou scolaire, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 90

Tableau 4.4
Comportements d'agressivité directe ou indirecte selon l'estime de soi, l'autocontrôle et la détresse psychologique, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 90

Tableau 4.5
Conduites imprudentes ou rebelles selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 93

Tableau 4.6
Conduites imprudentes ou rebelles ou conduites délinquantes selon le niveau scolaire, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 93

Tableau 4.7
Conduites imprudentes ou rebelles ou conduites délinquantes selon certaines caractéristiques sociodémographiques et économiques, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 93

Tableau 4.8
Conduites imprudentes ou rebelles ou conduites délinquantes selon certains indicateurs de l'environnement social (famille, amis, école), élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 94

Tableau 4.9
Conduites imprudentes ou rebelles ou conduites délinquantes selon l'estime de soi, l'autocontrôle, la détresse psychologique et certains comportements d'agressivité, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 95

Tableau 4.10
Formes de conduites délinquantes au moins une fois selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 96

Tableau 4.11
Conduites délinquantes selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 97

Tableau 4.12
Relations amoureuses selon le sexe et le niveau scolaire, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 98

Tableau 4.13
Formes de violence (psychologique, physique ou sexuelle) infligée ou subie au moins une fois selon le sexe, élèves du secondaire ayant eu au moins une relation amoureuse au cours des 12 derniers mois, Québec, 2010-2011 99

Tableau 4.14
Nombre de types de violence (psychologique, physique ou sexuelle) infligée ou subie au moins une fois selon le sexe, élèves du secondaire ayant eu au moins une relation amoureuse au cours des 12 derniers mois, Québec, 2010-2011 99

Tableau 4.15
Violence psychologique, physique ou sexuelle infligée ou subie au moins une fois selon le niveau scolaire et le sexe, élèves du secondaire ayant eu au moins une relation amoureuse au cours des 12 derniers mois, Québec, 2010-2011 100

Tableau 4.16
Violence psychologique, physique ou sexuelle infligée ou subie au moins une fois selon certaines caractéristiques sociodémographiques et économiques, élèves du secondaire ayant eu au moins une relation amoureuse au cours des 12 derniers mois, Québec, 2010-2011 100

Tableau 4.17
Violence psychologique, physique ou sexuelle infligée ou subie au moins une fois selon certains indicateurs de l'environnement social (famille, amis, école), élèves du secondaire ayant eu au moins une relation amoureuse au cours des 12 derniers mois, Québec, 2010-2011 101

Tableau 4.18
Violence psychologique, physique ou sexuelle infligée ou subie au moins une fois selon l'estime de soi, l'autocontrôle, la détresse psychologique et certains comportements d'agressivité, élèves du secondaire ayant eu au moins une relation amoureuse au cours des 12 derniers mois, Québec, 2010-2011 101

Tableau 4.19
Violence (psychologique, physique ou sexuelle) infligée ou subie selon le sexe et le niveau scolaire, élèves du secondaire ayant eu au moins une relation amoureuse au cours des 12 derniers mois, Québec, 2010-2011 103

Tableau 4.20
Formes de violence (psychologique, physique ou sexuelle) infligée ou subie selon le sexe, élèves du secondaire ayant eu au moins une relation amoureuse au cours des 12 derniers mois, Québec, 2010-2011 104

Tableau 4.21
Relations sexuelles forcées selon le sexe et le niveau scolaire, élèves du secondaire de 14 ans et plus, Québec, 2010-2011 104

5 RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Tableau 5.1
Risque de décrochage scolaire selon le sexe et le niveau scolaire, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 117

Tableau 5.2
Risque de décrochage scolaire selon le groupe d'âge et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 118

Tableau 5.3
Risque de décrochage scolaire selon certaines caractéristiques sociodémographiques, socioéconomiques et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 119

Tableau 5.4
Risque de décrochage scolaire selon certaines caractéristiques de l'environnement social des jeunes (famille, amis et école) et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 121

Tableau 5.5
Risque de décrochage scolaire selon l'estime de soi, certaines caractéristiques des compétences sociales et certains problèmes de santé mentale, et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 122

Tableau 5.6
Risque de décrochage scolaire selon les problèmes de comportement ou de violence et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 123

Tableau A5.1
Rendement scolaire : résultats scolaires en français ou anglais, ou en mathématiques, selon le sexe et le niveau scolaire, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 130

Tableau A5.2
Retard scolaire selon le sexe et le niveau scolaire, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 131

Tableau A5.3
Engagement scolaire selon le sexe et le niveau scolaire, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 131

LISTE DES FIGURES

2 ENVIRONNEMENT SOCIAL DES JEUNES DU SECONDAIRE : LA FAMILLE, LES AMIS ET L'ÉCOLE

Figure 2.1
Victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école ou de cyberintimidation durant l'année scolaire selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 44

Figure 2.2
Fréquence de la cyberintimidation depuis le début de l'année scolaire selon le sexe, élèves du secondaire victimes de cyberintimidation, Québec, 2010-2011 44

3 ESTIME DE SOI, COMPÉTENCES SOCIALES ET PROBLÈMES DE SANTÉ MENTALE

Figure 3.1
Niveau élevé de confiance en soi et de persévérance selon le niveau scolaire et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 65

Figure 3.2
Diverses compétences sociales selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 66

Figure 3.3
Niveau élevé d'empathie et de résolution de problème selon le niveau scolaire et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 67

4 VIOLENCE ET PROBLÈMES DE COMPORTEMENT

Figure 4.1
Comportements d'agressivité directe selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 89

Figure 4.2
Comportements d'agressivité indirecte selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 91

5 RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Figure 5.1
Risque de décrochage scolaire selon le parcours et le niveau scolaire, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011 118

Figure 5.2
Risque de décrochage scolaire selon le nombre d'heures travaillées par semaine et le sexe, élèves du secondaire ayant un emploi (rémunéré ou non), Québec, 2010-2011. 120

GLOSSAIRE

Autocontrôle
L'autocontrôle fait référence à la maîtrise de soi, c'est-à-dire à l'habileté qu'a une personne à outrepasser ses impulsions, à interrompre ou à inhiber une réponse interne, afin d'éviter des manifestations comportementales indésirables ou encore afin d'atteindre un but ou de suivre une règle. L'indice d'autocontrôle est construit à partir de quatre questions. Trois catégories (niveau faible, niveau moyen et niveau élevé) sont établies à partir de quintiles. C'est le niveau élevé d'autocontrôle qui a été retenu pour les analyses.

Autoévaluation de la performance scolaire
Indicateur construit à partir d'une question posée à tous les élèves : « En pensant à tes notes scolaires, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge? ». Le choix de réponse est le suivant : 1) Je suis parmi les moins bons; 2) Je suis plus faible que la moyenne; 3) Je suis dans la moyenne; 4) Je suis plus fort que la moyenne; 5) Je suis parmi les meilleurs. Les réponses ont été regroupées en trois catégories, soit « sous la moyenne », « dans la moyenne » et « au-dessus de la moyenne ».

Compétences sociales
Elles sont des atouts personnels qui caractérisent le fonctionnement social et les performances sociales d'un individu. Leurs dimensions plus spécifiques, retenues par l'EQSJS, sont l'efficacité personnelle globale, l'empathie, la résolution de problème et l'autocontrôle.

Comportement d'agressivité directe
L'agressivité directe fait référence à des comportements qui infligent de la douleur physique aux victimes, comme *se battre souvent, attaquer physiquement* ou *frapper les autres*, ou qui visent à les insécuriser ouvertement (*menaces*). Elle est mesurée par la fréquence (« jamais », « parfois » ou « souvent ») de six comportements. On estime qu'il y a manifestation d'agressivité lorsque le comportement se produit « parfois » ou « souvent ». L'indice d'agressivité directe mesure le nombre total de comportements cumulés.

Comportement d'agressivité indirecte
L'agressivité indirecte renvoie à des comportements plus subtils, et passant souvent inaperçus, permettant à un agresseur de blesser volontairement la personne visée, tout en conservant l'anonymat afin d'éviter d'être identifié et d'assumer les conséquences de ses actes. Elle est mesurée par la fréquence (« jamais », « parfois » ou « souvent ») de cinq comportements. On estime qu'il y a manifestation d'agressivité lorsque le comportement se produit « parfois » ou « souvent ». L'indice d'agressivité indirecte mesure le nombre total de comportements cumulés.

Comportement prosocial des amis
L'indice est construit à partir de trois questions qui mesurent à quel point sont vrais chez les amis : « ils courent après les ennuis »; « ils essaient de bien agir »; « ils réussissent bien à l'école ». Trois catégories de comportements prosociaux des amis (niveau faible, niveau moyen et niveau élevé) ont été créées selon des seuils établis par les scores obtenus aux questions.

Conduite délinquante (incluant l'appartenance à un gang)
La conduite délinquante est mesurée par la fréquence (« jamais », « 1 ou 2 fois », « 3 ou 4 fois » ou « 5 fois ou plus ») de sept comportements (*voler dans un magasin, endommager ou détruire exprès les biens d'autrui, se battre avec quelqu'un et blesser, avoir l'intention de blesser sérieusement cette personne, porter une arme dans but de se battre ou de se défendre, vendre de la drogue, faire des attouchements sexuels non voulus*) ou sur la base de l'appartenance à un gang qui a enfreint la loi. On estime qu'il y a manifestation dès que le comportement s'est produit « 1 ou 2 fois » au cours des 12 derniers mois, ou que le jeune fait partie d'un gang qui a enfreint la loi. L'indice de conduite délinquante évalue le nombre total de comportements cumulés.

Conduite imprudente ou rebelle
La conduite imprudente ou rebelle est mesurée par la fréquence (« jamais », « 1 ou 2 fois », « 3 ou 4 fois » ou « 5 fois ou plus ») de trois comportements (*sortir une nuit complète sans permission, se faire interroger par des policiers au sujet de quelque chose, s'enfuir de la maison*). On estime qu'il y a manifestation dès que le

comportement s'est produit « 1 ou 2 fois » au cours des 12 derniers mois. L'indice de conduite imprudente ou rebelle évalue le nombre total de comportements cumulés.

Détresse psychologique

L'indice de détresse psychologique de Santé Québec a été repris dans l'enquête. Il est basé sur 14 questions mesurant la fréquence d'un ensemble de symptômes d'ordre affectif ressentis par les individus et qui, lorsqu'ils persistent, peuvent donner lieu aux syndromes de dépression ou d'anxiété. Le quintile supérieur, établi par la distribution des scores aux questions, définit le niveau élevé de détresse psychologique. L'indice de détresse psychologique ne permet pas de mesurer la prévalence des personnes ayant des troubles mentaux spécifiques. Il est plutôt utile pour estimer la proportion des personnes, selon une caractéristique particulière de la population étudiée, dont les symptômes d'ordre affectif sont assez nombreux et fréquents pour les affecter dans diverses sphères de leur vie.

Efficacité personnelle globale

L'efficacité personnelle globale est la croyance de l'individu en sa capacité de réaliser avec succès une tâche, un apprentissage, un défi ou un changement, ce qui le motive à s'engager dans l'agir et à faire tout ce qu'il faut pour l'atteindre. Cet indice est basé sur sept questions qui mesurent deux composantes retenues dans l'enquête pour définir l'efficacité personnelle : la confiance en soi et la persévérance. Les résultats sont présentés en trois catégories (niveau faible, niveau moyen et niveau élevé) établies à partir de quintiles. Le niveau élevé a été retenu pour les analyses.

Empathie

L'empathie se définit comme l'attention portée aux expériences et sentiments d'autrui et la compréhension de ces derniers. L'indice est construit à partir de trois questions. Trois catégories d'empathie (niveau faible, niveau moyen et niveau élevé) ont été créées selon des seuils établis par les scores obtenus aux questions. Le niveau élevé d'empathie a été retenu pour les analyses.

Estime de soi

L'indice de Rosenberg (1965[1]), traduit par Vallières et Vallerand (1990[2]), a été repris dans l'enquête. Il est construit à partir de 10 questions visant à mesurer l'estime de soi, c'est-à-dire la perception d'un individu quant à sa propre valeur. Les résultats sont présentés en trois catégories (niveau faible, niveau moyen et niveau élevé) établis à partir de quintiles.

Indice de défavorisation matérielle et sociale

L'indice de défavorisation matérielle et sociale est un indice géographique multidimensionnel qui permet d'assigner à un individu une information socioéconomique basée sur de petits territoires. L'information est tirée d'indicateurs concernant la population de 15 ans et plus : proportion des personnes sans diplôme d'études secondaires (DES), ratio emploi/population, revenu moyen, proportion des personnes vivant seules, proportion des personnes séparées, divorcées ou veuves et proportion des familles monoparentales. Cet indice reflète ainsi des privations au niveau matériel et une fragilité du réseau social. Les résultats sont présentés en cinq quintiles allant de très favorisé (quintile 1) à très défavorisé (quintile 5).

Indice d'inattention et d'hyperactivité

L'indice d'inattention et d'hyperactivité est une mesure de la présence de symptômes d'inattention (basée sur trois questions) et d'hyperactivité (basée sur quatre questions), tels que perçus par l'élève lui-même. Les élèves sont répartis selon quatre catégories : 1) Inattention élevée avec hyperactivité élevée (ou inattention avec hyperactivité); 2) Inattention élevée avec hyperactivité faible ou moyenne (ou inattention sans hyperactivité); 3) Hyperactivité élevée avec inattention faible ou moyenne (ou hyperactivité sans inattention); 4) Inattention faible ou moyenne avec hyperactivité faible ou moyenne (ou ni inattention, ni hyperactivité). Cet indice se distingue de la question qui porte sur le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité tel que confirmé par un médecin.

Niveau scolaire

Le niveau scolaire fait référence à l'année d'études déclarée par l'élève, soit la 1re, 2e, 3e, 4e ou 5e secondaire.

Numéro des questions (préfixes)

HV signale des questions qui portent sur l'état de santé ou les habitudes de vie. **SD** indique des questions relatives aux aspects sociodémographiques ou économiques. **SM** fait référence à des questions qui touchant la santé mentale ou psychosociale.

---

1. ROSENBERG, Morris (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press, 326 p.
2. VALLIÈRES, E.F., et R. VALLERAND (1990). « Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg », *International Journal of Psychology*, vol. 25, nº 2, p. 305-316.

Participation significative dans l'environnement familial
Cet indice est bâti à partir de trois questions qui abordent la participation et l'engagement de l'élève à la vie de la famille. Trois catégories de participation significative (niveau faible, niveau moyen et niveau élevé) ont été créées selon des seuils établis par les scores obtenus aux questions.

Participation significative dans l'environnement scolaire
Cet indice est formé à partir de trois questions qui abordent la participation et l'engagement de l'élève à la vie de l'école. Trois catégories de participation significative (niveau faible, niveau moyen et niveau élevé) ont été créées selon des seuils établis par les scores obtenus aux questions.

Plus haut niveau de scolarité des parents
Le plus élevé des deux niveaux de scolarité des parents de l'élève ou le niveau de scolarité du parent seul. L'information est tirée de deux questions sur le plus haut niveau scolaire atteint, par le père (ou l'adulte masculin responsable) d'une part, et par la mère (ou l'adulte féminin responsable) d'autre part. Cet indice compte trois catégories, soit : 1) niveau inférieur au DES, 2) diplôme d'études secondaires (DES); 3) études collégiales ou universitaires.

Relations sexuelles forcées (14 ans et plus)
L'indicateur est construit à partir d'une seule question, posée uniquement aux élèves de 14 ans et plus : « Au cours de ta vie, est-ce que quelqu'un t'a déjà forcé(e) à avoir une relation sexuelle (orale, vaginale ou anale) alors que tu ne voulais pas? ». Les catégories de réponse sont : Oui, un autre jeune; Oui, un adulte; Non.

Résolution de problème
La résolution de problème inclut la capacité de planifier, de trouver des ressources dans l'environnement et d'être critique et créatif dans l'examen de multiples solutions avant de prendre une décision et d'agir. L'indice est construit à partir de trois questions. Trois catégories de résolution de problème (niveau faible, niveau moyen et niveau élevé) ont été créées selon des seuils établis par les scores obtenus aux questions. Le niveau « élevé » de résolution de problème a été retenu pour les analyses.

Risque de décrochage scolaire
L'indice de risque de décrochage scolaire est mesuré à partir de trois prédicteurs considérés comme les meilleurs pour prédire le décrochage scolaire, soit le rendement scolaire en français et en mathématiques (deux questions), le retard scolaire (une question) et l'engagement scolaire (quatre questions). L'indice retenu pour l'enquête est en quelque sorte une estimation du risque de décrocher, obtenue à partir d'un modèle de régression logistique élaboré par Janosz et autres (1997[3]). Les paramètres de ce dernier ont été actualisés plus récemment à partir d'une population de jeunes qui ont fréquenté des écoles dans des milieux défavorisés et dont le statut de décrochage est connu (Archambault et Janosz, 2009[4]). Sur la base de ce modèle, un indice du risque de décrochage scolaire a été associé à chaque répondant. En tenant compte du taux de décrochage observé au cours des dernières années, qui est de l'ordre de 20 %, on a estimé qu'un élève du secondaire est à risque élevé de décrocher si l'indice qu'il présente se trouve dans le quintile supérieur.

Sentiment d'appartenance à l'école
L'indice est construit à partir de cinq questions qui mesurent l'attachement de l'élève à son milieu scolaire. Cet attachement témoigne de la qualité des liens sociaux que l'élève a avec les membres de la communauté scolaire. Trois catégories de sentiment d'appartenance à l'école (niveau faible, niveau moyen et niveau élevé) ont été créées selon des seuils établis par les scores obtenus aux questions.

Situation familiale
L'indice est construit à partir d'une question portant sur le milieu familial dans lequel l'élève vit habituellement. Ce peut être une famille biparentale (élève vivant avec ses deux parents biologiques ou adoptifs); une famille reconstituée (élève vivant avec sa mère ou son père et son conjoint ou sa conjointe); une famille monoparentale (élève vivant avec sa mère ou son père seulement); une situation de garde partagée (élève vivant autant chez sa mère que chez son père) ou une autre situation (tutorat; famille ou foyer d'accueil; colocation; vivant seul, etc.).

3. JANOSZ, Michel, Marc LE BLANC, Bernard BOULERICE et Richard E. TREMBLAY (1997). « Disentangling the Weight of School Dropout – Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 26, n° 6, p. 733-762.

4. ARCHAMBAULT, Isabelle, et Michel JANOSZ (2009). « Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'indice de prédiction de décrochage », *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 42, n° 3, p. 187-191.

Soutien social dans l'environnement familial
L'indice de soutien social dans l'environnement familial est construit à partir de sept questions portant sur la perception de l'élève quant à la qualité des relations avec ses parents ou un adulte responsable et sur la démonstration d'attentes élevées de la part de ces mêmes personnes. Trois catégories de soutien social dans l'environnement familial (niveau faible, niveau moyen et niveau élevé) ont été créées selon des seuils établis par les scores obtenus aux questions.

Soutien social dans l'environnement scolaire
L'indice de soutien social dans l'environnement scolaire est formé de six questions qui portent sur la perception qu'a l'élève du soutien auquel il peut s'attendre de la part des adultes de l'école, notamment les enseignants. Trois catégories de soutien social dans l'environnement scolaire (niveau faible, niveau moyen et niveau élevé) ont été créées selon des seuils établis par les scores obtenus aux questions.

Soutien social des amis
L'indice de soutien social des amis est construit à partir de trois questions qui traitent de la présence d'un réseau d'amis dans l'environnement de l'élève. Trois catégories de soutien social des amis (niveau faible, niveau moyen et niveau élevé) ont été créées selon des seuils établis par les scores obtenus aux questions.

Statut d'emploi des parents
L'indice de statut d'emploi des parents est construit à partir de deux questions qui portent sur l'occupation de la mère (ou l'adulte féminin responsable) et celle du père (ou l'adulte masculin responsable). Les renseignements recueillis ont été traités de façon à obtenir les catégories suivantes pour l'analyse : deux parents en emploi; un seul parent en emploi; aucun parent en emploi. Il est à noter que même si l'élève vivait dans une famille monoparentale, il peut avoir déclaré l'occupation principale de chacun de ses parents, s'il la connaissait. Dans le cas où l'élève a coché « Ne s'applique pas » à l'une des deux questions et où son unique parent travaille, c'est la catégorie « deux parents en emploi » qui a été retenue.

Supervision parentale
L'indice de supervision parentale est construit à partir de deux questions qui touchent à la perception qu'a l'élève de l'encadrement parental dont il est l'objet. Trois catégories de supervision parentale (niveau faible, niveau moyen et niveau élevé) ont été créées selon des seuils établis par les scores obtenus aux questions.

Troubles de santé confirmés par un médecin
Une seule question porte sur quatre problèmes de santé : « Est-ce que tu souffres de l'un ou l'autre des problèmes de santé suivants **confirmés par un médecin ou un spécialiste de la santé**? Oui ou non? » : trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité; anxiété; dépression; trouble alimentaire (anorexie, boulimie).

Victimisation durant l'année scolaire
La victimisation est le fait des élèves victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école ou encore de cyberintimidation durant l'année scolaire. L'indice est composé de huit questions. Les sept premières portent sur la violence à l'école ou sur le chemin de l'école dont l'élève a pu être victime, et la huitième question porte sur la cyberintimidation. Les élèves victimes de violence se sont notamment faits *souvent* ou *quelques fois* crier des injures, menacer, frapper, voler ou autre. La cyberintimidation se fait plutôt par voie électronique, est souvent anonyme et accentuée par les réseaux sociaux.

Violence infligée ou subie dans les relations amoureuses au cours des 12 derniers mois
Trois formes de violence ont été retenues, soit la violence psychologique, la violence physique et la violence sexuelle. Pour mesurer la *violence psychologique, physique ou sexuelle infligée*, un indice englobant ces trois formes est construit à partir de huit questions qui rendent compte de la fréquence des gestes posés. Également, huit questions qui rendent compte de la fréquence des actes subis permettent de mesurer la *violence psychologique, physique ou sexuelle subie*. On estime qu'il y a violence infligée ou subie dès que le comportement s'est produit « 1 fois ».

INTRODUCTION

Plus de dix ans après l'*Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois*, menée en 1999 par Santé Québec, l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) a réalisé en 2010-2011, à la demande du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), une enquête générale de santé auprès des jeunes des écoles secondaires du Québec : l'*Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011* (EQSJS). Les données de cette vaste enquête, menée auprès d'un peu plus de 63 000 jeunes, permettent, pour la première fois, de dresser des portraits régionaux comparables de leur état de santé physique et mentale ainsi que de leurs habitudes de vie et de leur adaptation sociale.

L'EQSJS a été développée et réalisée afin de répondre aux besoins d'information jugés prioritaires par le MSSS et le réseau de la santé et des services sociaux. Elle vise à produire, de manière récurrente, des données statistiques pouvant contribuer au suivi continu de l'état de santé des jeunes du Québec, une préoccupation majeure des divers acteurs de la santé publique. Notons que l'EQSJS 2010-2011 a été élaborée d'abord et avant tout dans un but de comparaison avec les futures éditions de l'enquête.

La santé mentale et l'adaptation sociale des jeunes ont été peu documentés par les données d'enquêtes, mais le besoin de connaissances sur ces sujets est de plus en plus important au regard, notamment, de la planification sociosanitaire. L'environnement social des jeunes, soit celui de la famille, des amis et de l'école, a un impact reconnu sur leur santé et leur bien-être, tout comme le fait d'être victime de violence à l'école ou de cyberintimidation, des phénomènes de plus en plus d'actualité. L'estime de soi et les compétences sociales sont également au cœur du développement des jeunes et peuvent contribuer à renforcer leurs capacités à surmonter les défis et favoriser notamment leur réussite scolaire. Les problèmes de santé mentale (par exemple, les troubles anxieux et dépressifs) ont une importance grandissante dans la population en général et chez les jeunes en particulier. D'autres problèmes sont préoccupants pour la santé publique et le milieu scolaire, tels que les comportements d'agressivité directe et indirecte, les conduites imprudentes ou rebelles, les conduites délinquantes et la violence infligée ou subie dans les relations amoureuses chez les adolescents. Quant au décrochage scolaire, avec les multiples facteurs de risque qui y sont associés, il constitue un enjeu majeur au sein de la société québécoise.

L'EQSJS 2010-2011 permet d'aborder tous ces aspects dans le cadre d'une même grande enquête et de disposer de données fiables et utiles, autant pour le milieu de la santé que pour le milieu de l'éducation.

LES OBJECTIFS ET LES THÈMES DE L'EQSJS 2010-2011

En conformité avec les besoins exprimés par le MSSS et son réseau, et dans l'optique d'obtenir une mesure des indicateurs sélectionnés dans le *Plan commun de surveillance de l'état de santé de la population et de ses déterminants* et les plans de surveillance régionaux, l'objectif général de l'EQSJS est de documenter l'état de santé des jeunes fréquentant l'école secondaire au Québec. L'enquête vise plus spécifiquement à :

- dresser un portrait de l'état de santé physique et mentale ainsi que des habitudes de vie et de l'adaptation sociale des jeunes Québécois du secondaire;
- recueillir en particulier des informations sur les indicateurs qui ne sont pas couverts ou pas suffisamment documentés au niveau régional par les sources de données existantes;
- recueillir des données complémentaires sur les jeunes du secondaire qui facilitent l'étude des liens entre leur état de santé ou leurs habitudes de vie et leurs caractéristiques individuelles;
- produire des estimations à portée provinciale et régionale;
- suivre l'évolution dans le temps de l'état de santé des jeunes du secondaire et de ses déterminants (enquête répétée aux cinq ans).

L'élaboration de l'EQSJS 2010-2011 s'est appuyée sur les travaux d'un comité d'orientation de projet (COP)[1] mis sur pied au printemps 2007 pour conseiller l'ISQ et le MSSS dans la réalisation de l'enquête, afin que celle-ci réponde adéquatement aux besoins d'information du Ministère et du réseau de la santé et des services sociaux.

Les travaux du COP ont permis d'effectuer une sélection d'indicateurs parmi ceux, notamment, du *Plan commun de surveillance* pour lesquels l'enquête constitue la meilleure source de données. Les indicateurs sélectionnés sont rattachés aux thèmes suivants :

Santé physique et habitudes de vie

- Perception de l'état de santé
- Poids et apparence corporelle
- Habitudes alimentaires
- Activité physique de loisir et de transport
- Santé respiratoire
- Santé buccodentaire
- Consommation de tabac, d'alcool et de drogue
- Comportements sexuels
- Expérience de travail

Santé mentale et adaptation sociale

- Santé mentale (ex. : détresse psychologique)
- Estime de soi, résilience et compétences sociales
- Environnement scolaire
- Environnement familial
- Caractéristiques du groupe de pairs
- Problèmes d'adaptation sociale

UN RAPPORT À PORTÉE PROVINCIALE SUR LA SANTÉ MENTALE ET L'ADAPTATION SOCIALE DES JEUNES DU SECONDAIRE

Fruit d'une collaboration entre l'ISQ et plusieurs experts du réseau de la santé et du milieu universitaire, ce rapport livre les premiers grands résultats de l'EQSJS 2010-2011 au regard de la santé mentale et de l'adaptation sociale des jeunes du secondaire, et illustre, à l'échelle provinciale, le potentiel des données de l'enquête. Les résultats concernant la santé physique et les habitudes de vie des jeunes ont été présentés dans un premier rapport.

La présente publication comprend cinq chapitres. Le premier reprend les principaux aspects méthodologiques de l'enquête ainsi que les principales caractéristiques sociodémographiques et économiques de la population à l'étude. Les quatre chapitres suivants sont consacrés à la présentation des résultats. Ils traitent respectivement de l'environnement social des jeunes du secondaire (la famille, les amis et l'école) (chapitre 2), de l'estime de soi, des compétences sociales et des problèmes de santé mentale (chapitre 3), de la violence et des problèmes de comportement (chapitre 4) et du risque de décrochage scolaire (chapitre 5). Enfin, la conclusion donne une vue d'ensemble des résultats de l'enquête et suggère quelques pistes d'analyse et de recherche.

Dans les différents chapitres, les indicateurs de santé sont analysés selon un certain nombre de variables de croisement, qui sont présentées dans l'ordre suivant : 1) sexe et niveau scolaire; 2) caractéristiques sociodémographiques et économiques; 3) caractéristiques de l'environnement social; 4) caractéristiques de la santé mentale et de l'adaptation sociale. Mentionnons cependant que le choix des variables de croisement analysées peut varier d'un chapitre à l'autre en fonction de leurs liens avec les indicateurs de santé traités. Notons aussi que compte tenu des objectifs spécifiques de l'étude, les analyses sont essentiellement descriptives et ne permettent pas d'établir de lien de causalité entre les caractéristiques étudiées.

1. Coprésidé par l'ISQ et le MSSS, le COP réunit également des représentants de l'INSPQ, des directions régionales de santé publique, ainsi que des tables de concertation nationale en promotion-prévention, en maladies infectieuses, en santé au travail et en santé environnementale.

1 ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES ET CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION

Ce premier chapitre reprend les principaux aspects méthodologiques de l'*Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*, ainsi que les principales caractéristiques de la population à l'étude. Pour l'intégralité des textes, le lecteur peut se référer au Tome 1 : Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé physique et leurs habitudes de vie (Pica et autres, 2012).

ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

NATHALIE PLANTE, ROBERT COURTEMANCHE ET LYNE DES GROSEILLIERS
Direction de la méthodologie et de la qualité – Institut de la statistique du Québec

Avec la collaboration de

SUZANNE GINGRAS
Infocentre – Institut national de santé publique du Québec

EN BREF

- L'*Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire, 2010-2011* (EQSJS) porte sur une population de quelque 430 000 élèves du secondaire inscrits au secteur des jeunes dans les écoles québécoises à l'automne 2010, à l'exclusion principalement des centres de formation professionnelle, des écoles des Terres-Cries-de-la-Baie-James et du Nunavik ainsi que des écoles comptant 30 % ou plus d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).

- L'EQSJS 2010-2011 a une portée tant nationale que régionale. Elle vise la diffusion de statistiques de bonne précision pour toute proportion de 16 % ou plus parmi les élèves des combinaisons résultant du croisement du niveau scolaire, du sexe et de la région sociosanitaire associée à l'école (16 régions). Pour huit régions, des objectifs à l'échelle des réseaux locaux de services ou des commissions scolaires sont également visés.

- Les élèves participants ont rempli un questionnaire autoadministré informatisé d'une durée moyenne de 34 minutes sur miniportable durant une période de cours, après quoi leurs données ont été transmises à l'ISQ de façon électronique et sécurisée. Deux questionnaires comptant une majorité de questions communes ont été distribués, chacun à la moitié des élèves. L'enquête s'est déroulée dans les écoles du 2 novembre 2010 au 17 mai 2011.

- La sélection des élèves pour l'enquête a été faite séparément pour chaque combinaison de région et de niveau scolaire. En tout, 483 écoles admissibles à l'enquête ont d'abord été tirées aléatoirement avec une probabilité proportionnelle au nombre d'élèves inscrits, sur la base de la déclaration des clientèles scolaires du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) de l'année scolaire précédente. Une liste des classes des écoles choisies a été dressée avec un responsable de l'école, par interview téléphonique. Une ou plusieurs classes ont ensuite été sélectionnées au sein de chacune de ces écoles, et tous les élèves ont été invités à participer; 2 723 classes ont ainsi été choisies. Un plus grand nombre de classes a été sélectionné au sein des régions ayant des objectifs de diffusion sous-régionaux.

- Les élèves de 2 651 classes réparties dans 470 écoles ont participé à l'enquête, pour un total de 63 196 élèves répondants. Le taux de réponse global pondéré, mesure de la qualité des données, est de 88 %.

- Par son plan d'échantillonnage, l'EQSJS 2010-2011 tend davantage à une analyse de données par niveau scolaire plutôt que par âge de l'élève. Bien que l'analyse par âge demeure pertinente, elle implique une perte de précision et appelle la prudence dans son interprétation, puisque l'échantillon de l'enquête n'est pas représentatif de l'ensemble des Québécois de chacun des groupes d'âge, surtout dans le cas des jeunes de 12 ans et moins ou de 17 ans et plus.

- La classification des élèves selon le niveau scolaire utilisée pour l'EQSJS 2010-2011 suit la nomenclature du MELS, de sorte que le niveau scolaire attribué à certaines classes ne correspond pas nécessairement à celui auquel on s'attendrait pour des élèves d'un groupe d'âge donné. C'est le cas principalement pour les classes du parcours de formation axée sur l'emploi offert à partir de la 3e secondaire.

- Toutes les estimations présentées dans ce rapport sont pondérées afin de tenir compte, d'une part, du fait que certains élèves avaient plus de chances d'être sélectionnés que d'autres et, d'autre part, de la non-réponse plus importante observée chez certains groupes d'élèves. En raison de l'existence de deux versions du questionnaire, trois pondérations sont requises pour l'analyse. Afin de tenir compte du plan de sondage, les poids « bootstrap » associés à chacune des trois pondérations ont été utilisés aux fins des estimations de précision et des tests statistiques.

- Une proportion estimée pour un indicateur défini sur la base de centiles n'est pas une mesure de prévalence et ne doit pas être présentée comme un résultat de l'enquête. Par exemple, la proportion estimée pour un indicateur construit sur la base du quintile supérieur se situe par définition à 20 %, cette proportion pouvant varier légèrement en raison de scores égaux obtenus par certains groupes d'élèves. Les proportions estimées pour ce type d'indicateur sont utiles pour comparer des groupes d'élèves entre eux. Parmi les indicateurs pour lesquels des estimations sont présentées dans ce rapport, les suivants font partie de ce type :
  - proportion des élèves du secondaire dont les parents ont un niveau élevé de supervision parentale;
  - proportion des élèves se situant à un niveau élevé à l'indice d'efficacité personnelle globale;
  - proportion des élèves se situant à un niveau élevé à l'indice de confiance en soi;
  - proportion des élèves se situant à un niveau élevé à l'indice de persévérance;
  - proportion des élèves se situant à un niveau élevé (ou moyen, ou faible) à l'échelle d'estime de soi;
  - proportion des élèves se situant à un niveau élevé (ou moyen, ou faible) à l'indice d'autocontrôle;
  - proportion des élèves se situant à un niveau élevé (ou moyen, ou faible) à l'indice de détresse psychologique;
  - proportion des élèves se situant à un niveau élevé à l'indice d'inattention;
  - proportion des élèves se situant à un niveau élevé à l'indice d'hyperactivité;
  - proportion des élèves se situant à un niveau élevé (ou moyen, ou faible) à l'indice d'engagement scolaire;
  - proportion des élèves se situant à un niveau élevé à l'indice de risque de décrochage scolaire.

- Les mesures autorapportées peuvent être sujettes à un biais de désirabilité sociale, particulièrement dans le cas des indicateurs construits à partir de questions évoquant un sujet délicat. Bien que ce biais potentiel puisse affecter tout indicateur de l'EQSJS, les comportements d'adaptation sociale pourraient faire partie des thèmes plus épineux.

- Ne sont interprétés dans le texte que les résultats significatifs qui présentent un intérêt du point de vue sociosanitaire ou de santé publique. En effet, à l'échelle nationale, la précision et la puissance des tests statistiques sont en général très bonnes, de sorte que certains écarts ont été jugés trop faibles pour qu'il soit pertinent d'en faire mention, bien qu'ils soient significatifs.

- En raison des faibles taux de non-réponse partielle observés pour les indicateurs présentés dans ce rapport, les risques de biais, relativement à la précision des estimations, sont assez faibles. Deux variables de croisement affichent toutefois une non-réponse partielle élevée, soit l'indicateur du plus haut niveau de scolarité des parents[1] (9 %) et l'indice de défavorisation matérielle et sociale (15 %). En raison du taux de non-réponse partielle plus élevé observé pour ce dernier indice, les recommandations énoncées dans le tome 1 de l'enquête ont été suivies pour interpréter les résultats présentés par niveau de défavorisation (Plante et autres, 2012).

1. On fait ici référence au plus élevé des deux niveaux de scolarité atteints par les parents de l'élève ou au niveau de scolarité du parent seul. A été considéré comme variable de croisement l'indicateur à trois catégories (« Inférieur au DES », « DES » et « Études collégiales ou universitaires »), pour lequel les données manquantes ont été imputées dans le cas des élèves qui avaient déclaré le niveau de scolarité d'un seul des deux parents, ce qui a résulté en une non-réponse résiduelle de 9 %.

CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION

FRANCINE BERNÈCHE et ISSOUF TRAORÉ
Direction des statistiques de santé – Institut de la statistique du Québec

FAITS SAILLANTS

- Au Québec, en 2010-2011, la population des élèves du secondaire comprend 51 % de garçons et 49 % de filles. Celles-ci sont moins représentées que les garçons de la 1re à la 3e secondaire mais le sont davantage en 4e et 5e secondaire.

- Les élèves du secondaire se distribuent à peu près également entre les cinq niveaux scolaires, avec un léger fléchissement de la proportion dans les deux derniers (19 % et 18 %). La grande majorité d'entre eux (79 %) ont entre 13 et 16 ans, chaque année d'études comportant un ou deux âges dominants.

- La plupart des élèves du secondaire (62 %) habitent avec leurs deux parents biologiques ou adoptifs (famille biparentale). Le dixième environ (11 %) vit en garde partagée avec chacun des parents. Les élèves qui font partie d'une famille monoparentale ou qui vivent habituellement avec un seul parent et son conjoint ou sa conjointe (famille reconstituée) forment respectivement 14 % et 11 % de l'ensemble. Les jeunes qui se trouvent dans d'autres situations (famille ou foyer d'accueil; tutorat, colocation, seul; etc.) constituent une part marginale de la population étudiante (1,6 %).

- Environ 9 élèves sur 10 sont nés au Québec (88 %) ou ailleurs au Canada (2,4 %); 6 % des élèves du secondaire sont arrivés au pays depuis six ans ou plus, alors que 3,2 % y sont depuis plus récemment. Près d'un élève sur quatre (24 %) compte au moins un de ses parents né à l'extérieur du Canada.

- Pour plus des trois quarts des élèves (78 %), le parent le plus scolarisé a atteint le niveau collégial ou universitaire. Il reste que, pour un peu plus du cinquième des élèves, le plus haut niveau de scolarité des parents équivaut au diplôme d'études secondaires (15 %) ou lui est inférieur (7 %). En général, l'emploi constitue l'occupation principale des parents des élèves du secondaire. Environ les trois quarts d'entre eux (76 %) ont leurs deux parents qui travaillent et le cinquième (21 %), un parent seulement.

- Une proportion notable des élèves du secondaire (43 %) occupaient un emploi au moment de la collecte des données. Un peu plus de la moitié (52 %) des jeunes qui travaillent le font moins de 6 heures par semaine, mais une autre proportion non négligeable d'entre eux (14 %) consacrent 16 heures ou plus par semaine à leur emploi.

- Environ 60 % des élèves estiment se trouver dans une situation financière semblable à celle des pairs de leur classe. Les élèves qui se considèrent plus à l'aise sont nettement plus nombreux que ceux estimant l'être moins que les autres (29 % c. 11 %).

- L'indice de défavorisation matérielle et sociale est lié à la situation familiale. Ainsi, environ 32 % des élèves membres d'une famille biparentale sont classés dans le quintile 1 (très favorisés), comparativement à 16 % des élèves dont la famille est monoparentale. Inversement, ce sont 24 % de ces derniers qui résident dans un milieu très défavorisé (quintile 5), par rapport à 11 % de ceux habitant avec leurs deux parents.

- Le français est la langue d'enseignement pour près de neuf dixièmes (89 %) de la population étudiante au secondaire. Environ 7 % des élèves fréquentant une école de langue française suivent un autre type de formation que la formation générale (Bernèche et Traoré, 2012).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BERNECHE, Francine, et Issouf TRAORÉ (2012). « Caractéristiques de la population », dans *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé physique et leurs habitudes de vie*, Tome 1, Québec, Institut de la statistique du Québec, p. 53-70.

PICA, Lucille A., Issouf TRAORÉ, Francine BERNÈCHE, Patrick LAPRISE, Linda CAZALE, Hélène CAMIRAND, Mikaël BERTHELOT, Nathalie PLANTE et autres (2012). *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé physique et leurs habitudes de vie*, Tome 1, Québec, Institut de la statistique du Québec, 258 p.

PLANTE, Nathalie, Robert COURTEMANCHE et Lyne DES GROSEILLIERS, avec la collaboration de Suzanne GINGRAS (2012). « Aspects méthodologiques », dans l'*Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé physique et leurs habitudes de vie*, Tome 1, Québec, Institut de la statistique du Québec, p. 31-52.

2 ENVIRONNEMENT SOCIAL DES JEUNES DU SECONDAIRE : LA FAMILLE, LES AMIS ET L'ÉCOLE

PATRICK LAPRISE
Direction des statistiques de santé – Institut de la statistique du Québec

MARTHE DESCHESNES
Direction des individus et des communautés – Institut national de santé publique du Québec

HÉLÈNE CAMIRAND
Direction des statistiques de santé – Institut de la statistique du Québec

MONIQUE BORDELEAU
Direction des statistiques de santé – Institut de la statistique du Québec

FAITS SAILLANTS

Environnement familial

- Trois quarts (75 %) des élèves du secondaire bénéficient d'un niveau élevé de soutien social dans leur environnement familial. Bien que les garçons (74 %) et les filles (76 %) présentent un écart de proportion significatif, ils ont manifestement la même perception de pouvoir compter sur un soutien familial élevé.
- Environ deux élèves sur cinq (42 %) évoluent dans un milieu familial qui leur permet un niveau élevé de participation significative. Encore une fois, les garçons (40 %) et les filles (43 %) ont sensiblement la même perception de pouvoir participer de façon importante aux activités familiales.
- Toutes proportions gardées, les filles (41 %) sont plus nombreuses que les garçons (30 %) à déclarer un niveau de supervision parentale élevé.
- Dans l'ensemble, on observe que les élèves qui sont en 1re secondaire, par rapport à ceux en 5e secondaire, bénéficient davantage de niveaux élevés de soutien social familial et de supervision parentale, et présentent en plus forte proportion un niveau élevé de participation significative dans leur famille.

Environnement des amis

- Près de sept élèves sur dix (69 %) considèrent que leurs amis leur offrent un soutien social élevé, les filles en plus grande proportion que les garçons (81 % c. 57 %, respectivement).
- Plus de la moitié des élèves (54 %) affirment qu'ils ont des amis avec un niveau élevé de comportement prosocial, les filles plus nombreuses en proportion que les garçons (65 % c. 44 %, respectivement).
- Quant au soutien social des amis, les résultats selon le niveau scolaire sont légèrement différents de ceux observés dans l'environnement familial. La proportion des élèves ayant un niveau élevé de soutien des amis est proportionnellement plus faible en 1re secondaire qu'en 4e ou 5e secondaire (de 65 % à 73 % et 74 %, respectivement). D'ailleurs, les jeunes en 1re secondaire et 5e secondaire sont proportionnellement plus nombreux à avoir des amis qui ont un comportement prosocial que ceux des autres niveaux scolaires.

Environnement scolaire

- Le tiers des élèves du secondaire (34 %) bénéficient d'un niveau élevé de soutien scolaire, alors que 57 % bénéficient d'un niveau moyen. Les filles sont, en proportion, légèrement plus nombreuses que les garçons à rapporter un soutien scolaire élevé (36 % c. 32 %, respectivement), mais les garçons sont un peu plus nombreux à déclarer un niveau moyen (58 % c. 55 %, respectivement).

- Environ un élève sur six (16 %) dit participer de manière significative dans son environnement scolaire; les filles (18 %) et les garçons (15 %) ne diffèrent pas beaucoup à cet égard.

- Pour leur part, les appuis de l'environnement scolaire baissent rapidement entre les deux premières années du secondaire. C'est le cas lorsque l'on considère le niveau élevé de soutien social à l'école, qui se situe à 42 % en 1re secondaire, comparativement à 33 % en 2e secondaire, un pourcentage qui demeure du même ordre de grandeur en 3e, 4e et 5e secondaire. On observe le même phénomène pour la participation significative, où 29 % des élèves se situent à un niveau élevé en 1re secondaire, comparativement à 17 % des élèves en 2e secondaire, une proportion qui descend à 12 % en 3e secondaire, pour se stabiliser par la suite.

- Environ trois élèves sur dix (30 %) ont un niveau élevé de sentiment d'appartenance à leur école, alors que plus des deux tiers (68 %) en ont un moyen. Toutes proportions gardées, les filles sont légèrement plus nombreuses que les garçons à avoir un sentiment d'appartenance élevé à leur école (33 % c. 27 %, respectivement), mais les garçons sont plus nombreux à en avoir un niveau moyen (71 % c. 66 %). Le sentiment d'appartenance élevé est le fait de 43 % des élèves en 1re secondaire, en comparaison de 30 % de ceux de 2e secondaire, une proportion qui descend à 27 % en 5e secondaire.

- Selon l'EQSJS, 36 % des élèves ont été victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école depuis le début de l'année scolaire, les garçons (42 %) davantage que les filles (30 %).

- De plus, un élève sur 20 (5 %) dit avoir été victime de cyberintimidation depuis le début de l'année scolaire; dans ce cas, les filles (7 %) sont plus exposées que les garçons (3,9 %). Ceux qui ont été victimes de cyberintimidation l'ont été « très souvent » dans une proportion de 4,7 %.

- Au total, 37 % des élèves ont été victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école ou encore de cyberintimidation. La victimisation, comme ce phénomène est appelé, a touché 43 % des garçons par rapport à 31 % des filles. Dans l'ensemble, il est plus fréquent au début du secondaire (proportion de 46 % en 1re) qu'à la fin du secondaire (27 % en 5e).

INTRODUCTION

Il est reconnu que l'environnement social dans lequel les jeunes évoluent peut influencer leur santé physique, mentale et psychosociale. Selon Austin, Bates et Duerr (2011), les expériences et les conditions vécues par les jeunes, à l'école, dans la famille, au sein de la communauté et avec leurs pairs, ont une influence déterminante sur leur développement global. Leur développement sur les plans émotif, physique, moral, cognitif et spirituel serait un processus visant à répondre à leurs besoins fondamentaux de sécurité, d'amour, d'appartenance, de respect, d'identité, de pouvoir, de défi, de maîtrise et de sens (Austin, Bates et Duerr, 2011).

Dans le cadre de l'EQSJS, une attention particulière a été portée aux aspects généralement associés positivement à la qualité de l'environnement social des élèves du secondaire. S'appuyant sur les travaux de la *California Healthy Kids Survey* (CHKS) (Austin, Bates et Duerr, 2011), le groupe de travail responsable d'élaborer les questions relatives à la santé mentale et psychosociale a retenu un ensemble d'indicateurs reconnus pour favoriser le développement en santé des jeunes. Ces indices permettent notamment de documenter la résilience, c'est-à-dire la capacité de se développer en santé et de réussir les apprentissages, quelles que soient les circonstances (Austin, Bates et Duerr, 2011; Benard, 1991). Ces indices font référence aux facteurs personnels et environnementaux de protection que l'on retrouve dans la famille, avec les amis ou à l'école.

L'environnement de la famille est ici dépeint par le soutien social que celle-ci apporte, la participation significative du jeune au sein de cette entité et la supervision parentale dont il bénéficie. Il a été notamment établi que l'encadrement parental est un facteur de protection contre le décrochage scolaire et qu'il prévient les comportements à risque, tels que la délinquance et l'usage de drogues (Potvin et autres, 2007; Deslandes et Royer, 1994).

L'environnement des amis apporte également un soutien social. Bien que l'influence néfaste des pairs ou des amis en ce qui a trait à l'adoption de comportements à risque chez les jeunes soit reconnue, la recherche portant sur la résilience a également démontré l'influence positive du soutien social des amis sur le développement en santé des élèves (Austin, Bates et Duerr, 2011a). Le comportement des amis reflète en partie la qualité de l'environnement des élèves. Le partage d'intérêts, de buts, d'activités ou de valeurs prosociales au sein du groupe d'amis crée un environnement social favorisant des relations sécuritaires et constructives. Ces relations de qualité aident au développement d'habiletés sociales et personnelles durables, au déploiement du sentiment de compétence et au développement en santé de l'élève (Austin, Bates et Duerr, 2011).

Enfin, l'environnement scolaire est aussi responsable d'une forme de soutien social. Les conclusions de diverses recherches ont révélé qu'un climat scolaire positif est le facteur qui différencie le plus clairement les écoles les unes des autres quant aux niveaux de délinquance, d'absentéisme et de réussite scolaire (Rutter, dans Austin, Bates et Duerr, 2011, p. 66).

Le fait de favoriser la participation active des élèves à la vie de leur école a été associé à des taux plus bas de délinquance et d'échec scolaire (Rutter, dans Austin, Bates et Duerr, *op. cit.*, p. 68). La contribution à des activités pertinentes, engageantes et intéressantes est reconnue pour avoir ces effets sur les élèves (Austin, Bates et Duerr, *op. cit.*). Aussi, une telle participation fournit aux élèves des occasions de développer leur autonomie, leur capacité à prendre des décisions et leur leadership.

Des recherches récentes ont démontré qu'un sentiment élevé d'appartenance à l'école favorise le bon développement physique et mental des adolescents ainsi que leur réussite scolaire (CDC, 2009; Austin, Bates et Duerr, 2011; Stewart-Brown, 2006; Wells et autres, 2003; Wyn et autres, 2000).

Deux autres indicateurs reconnus pour affecter négativement l'environnement social des jeunes ont été ajoutés à l'EQSJS afin de mieux documenter le contexte scolaire dans lequel ces derniers évoluent : la victimisation et la cyberintimidation. Les actes de violence subis à l'école ou sur le chemin de l'école ainsi que la cyberintimidation font partie d'un phénomène distinct mais lié à la qualité de l'environnement des élèves et, par conséquent, à leur développement et à leur résilience. En effet, ces types de victimisation représentent un risque concret pour le bien-être des élèves qui en sont la cible, et ils peuvent mettre en jeu leur réussite scolaire et personnelle (Boyce, King et Roche, 2008; Eisenberg et Aalsma, 2005). Plus spécifiquement, le fait d'être victimisé à l'école peut avoir des conséquences sur le bien-être psychologique des enfants et des adolescents (Estévez et autres, 2008). Dans leur recension des écrits, Estévez et ses collègues (2008)

soulèvent que les jeunes qui sont victimes de violence dans l'environnement scolaire présentent souvent des symptômes de dépression et de l'anxiété; ils ont tendance à avoir une plus faible estime d'eux-mêmes et peuvent souffrir de solitude ou avoir l'impression d'être mis à l'écart. Les conclusions de Patchin et Hinduja (2012) sont similaires dans le cas d'élèves victimes de cyberintimidation. Les élèves ainsi victimisés peuvent vivre également des problèmes de santé de nature somatique, comme des maux de tête ou de dos, des problèmes d'estomac ou des troubles de sommeil. La victimisation à l'école peut aussi avoir des implications négatives sur la réussite scolaire. Dans certains cas, les malaises peuvent aller jusqu'à l'idéation suicidaire, ou pire.

Ce chapitre dresse un portrait de l'environnement social des élèves qui, en 2010-2011, ont fréquenté l'école secondaire. La construction des dix indices retenus sera d'abord présentée. Ceux-ci seront ensuite analysés selon diverses caractéristiques des élèves, soit le sexe, le niveau scolaire, la situation familiale, le niveau de scolarité des parents ainsi que le niveau de défavorisation matérielle et sociale. D'autres variables feront l'objet d'analyses, selon la pertinence des associations avec ces indicateurs, notamment avec des indices qui proviennent des autres chapitres. En conclusion, une synthèse des principaux résultats est présentée et quelques pistes d'analyse supplémentaires sont proposées.

2.1 ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Dix indices sont utilisés pour mesurer la qualité de l'environnement social des jeunes du secondaire (tableau 2.1). Huit indices font référence aux aspects positifs de cet environnement, alors que deux autres, servant à mesurer la fréquence des gestes de violence et de cyberintimidation dont ont été victimes les élèves depuis le début de l'année scolaire, sont associés à des aspects négatifs. Sont présentés ici chacun de ces indices de la façon suivante : les aspects théoriques propres à l'indice d'abord, suivis d'une liste des questions utilisées dans sa construction et de l'explication de la façon de le construire.

Tableau 2.1
Indices retenus pour l'étude de l'environnement social des jeunes, Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011

Environnement familial	Environnement des amis	Environnement scolaire
Soutien social	Soutien social	Soutien social
Participation significative	Comportement prosocial des amis	Participation significative
Supervision parentale		Sentiment d'appartenance
		Victimisation
		Cyberintimidation

2.1.1 À propos des questions utilisées dans l'enquête

Comme il a été mentionné précédemment, l'élaboration des questions portant sur l'environnement social des jeunes s'est largement inspirée de celles qui ont été administrées dans le cadre de la *California Healthy Kids Survey* (CHKS) portant sur la résilience et le développement des jeunes[1] (Austin, Bates et Duerr, 2011; 2011a).

L'enquête CHKS, la plus importante de son genre aux États-Unis (http://chks.wested.org), est financée par le Département de l'éducation de la Californie, et ses résultats sont utilisés pour « aider les écoles à prévenir les comportements à risque chez les jeunes et à promouvoir leur développement positif, leur résilience et leur bien-être » (Austin, Bates et Duerr, 2011, p. 6). Des parties ou l'entièreté du module « Résilience et développement des

1. « *Youth development* » en anglais.

jeunes » de cette enquête sont administrées à 600 000 élèves californiens aux deux ans (Hanson et Kim, 2007). La mesure des qualités psychométriques des modules de la CHKS portant sur la résilience et le développement des jeunes du secondaire a révélé qu'aucune enquête existante ne combine une consistance interne aussi élevée et un format aussi compact (*ibid.*).

2.1.2 Environnement social : la famille

Soutien social dans l'environnement familial

L'indice de soutien social dans l'environnement familial regroupe sept questions (SM_G-1.1 à SM_G-1.7) portant sur la perception des élèves quant à la qualité des relations avec leurs parents ou un adulte responsable et sur la démonstration d'attentes élevées de la part de ces mêmes personnes (Austin, Bates et Duerr, 2011a). Ces questions sont communes aux deux questionnaires.

À quel point les énoncés suivants à propos de ton environnement familial sont vrais? Chez moi, il y a un parent ou un autre adulte...

SM_G-1.1	Qui s'intéresse à mes travaux scolaires
SM-G-1.2	Qui parle avec moi de mes problèmes
SM_G-1.3	Qui m'écoute lorsque j'ai quelque chose à dire
SM_G-1.4	Qui s'attend à ce que je respecte les règlements
SM_G-1.5	Qui croit que je réussirai
SM_G-1.6	Qui veut toujours que je fasse de mon mieux
SM_G-1.7	Qui est affectueux avec moi (me serre dans ses bras, me sourit, m'embrasse)

Les questions 1 à 6 sont tirées de la CHKS. La question 7, qui a été légèrement adaptée, provient de l'*Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois 1999* (ESSEA) (Aubin et autres, 2002) et a été ajoutée à l'indice original de l'enquête californienne. Des analyses de la consistance interne de l'indice global ont été réalisées afin de confirmer la validité de cet ajout.

Le choix de réponse, identique pour chaque question, est associé à un score : Pas du tout vrai = 1; Un peu vrai = 2; Assez vrai = 3; Tout à fait vrai = 4. Pour chaque élève, le score obtenu pour l'indice de soutien social dans le milieu familial est calculé en faisant la moyenne des scores obtenus aux sept questions, et se situe ainsi entre 1 et 4. Trois catégories de soutien social ont été créées, soit les niveaux « faible » (score global inférieur à 2), « moyen » (score global supérieur ou égal à 2 et inférieur ou égal à 3) et « élevé » (score global supérieur à 3). Un élève qui se classe au niveau élevé répond en moyenne plus souvent qu'il est « assez vrai » ou « tout à fait vrai » qu'il bénéficie d'éléments de soutien importants dans son environnement familial.

Participation significative dans l'environnement familial

La participation significative dans l'environnement familial est le fait des élèves qui participent activement à la vie de la famille. Cela est possible grâce à un environnement qui reconnaît la valeur du jeune et de ses engagements au sein de la famille (Austin, Bates et Duerr, 2011a). Les trois questions (SM_G-2.1 à SM_G-2.3) associées à cet indice abordent la perception de l'élève quant à sa contribution à la vie familiale, et elles sont communes aux deux questionnaires.

À quel point les énoncés suivants à propos de ton environnement familial sont vrais? Chez moi...

SM_G-2.1	Je fais des choses amusantes ou je vais à des endroits intéressants avec mes parents ou d'autres adultes.
SM_G-2.2	Je contribue à améliorer la vie familiale.
SM_G-2.3	Je participe aux décisions qui se prennent dans ma famille.

Le choix de réponse, identique pour chaque question, est associé à un score : Pas du tout vrai = 1; Un peu vrai = 2; Assez vrai = 3; Tout à fait vrai = 4. Le score pour l'indice de participation significative dans l'environnement familial est obtenu en faisant la moyenne des scores obtenus aux trois questions, et se situe ainsi entre 1 et 4. Trois catégories de participation significative ont été créées, soit les niveaux « faible » (score global inférieur à 2), « moyen » (score global supérieur ou égal à 2 et inférieur ou égal à 3) et « élevé » (score global supérieur à 3). Un élève de ce dernier niveau répond en moyenne plus souvent qu'il est « assez vrai » ou « tout à fait vrai » qu'il participe activement à des aspects importants de la vie de sa famille.

Supervision parentale

Deux questions, SM_G-3a et SM_G-3b, communes aux deux questionnaires, ont été tirées de l'instrument de mesure appelé « style parental », traduit et validé en contexte québécois par Deslandes et autres (1995) à partir d'un instrument mis au point par Steinberg et autres (1992).

SM_G-3a Dans la vie de tous les jours, tes parents savent-ils où tu es quand tu es en dehors de la maison?

SM_G-3b Dans la vie de tous les jours, tes parents savent-ils avec qui tu es quand tu es en dehors de la maison?

Pour ces deux questions, les catégories de réponse sont associées au score suivant : Jamais = 0; À l'occasion = 1; Souvent = 2; Toujours = 3. La moyenne des scores obtenus va de 0 à 3 et permet de classer l'élève selon trois catégories de supervision parentale, soit les niveaux « faible » (score global inférieur ou égal à 1), « moyen » (score global supérieur à 1 et inférieur à 2) et « élevé » (score global supérieur ou égal à 2). Un élève se situant au niveau élevé répond en moyenne davantage qu'il est « souvent » ou « toujours » encadré dans ces aspects de sa vie. Cet indice a été mesuré en terciles. La proportion des élèves du secondaire se situant à un niveau élevé à cet indice n'est pas une prévalence estimée puisqu'elle est obtenue par la définition d'un tercile. En conséquence, elle ne peut pas être utilisée que dans un but de comparaison, en la croisant avec d'autres variables, notamment avec le sexe.

2.1.3 Environnement social : les amis

Soutien social des amis

L'indice de soutien social des amis élaboré par la CHKS est une échelle qui mesure la présence d'un réseau d'amis autour de l'élève. L'impact positif des amis est le fruit de relations qui offrent du soutien et des modèles positifs. L'indice est construit à partir des questions SM_H-1.1 à SM_H-1.3, communes aux deux questionnaires.

À quel point les énoncés suivants à propos de tes ami(e)s sont vrais? J'ai un(e) ami(e) à peu près de mon âge...

SM_H-1.1 Qui tient vraiment à moi

SM_H-1.2 Avec qui je peux parler de mes problèmes

SM_H-1.3 Qui m'aide lorsque je traverse une période difficile

Le choix de réponse, identique pour chaque question, est associé à un score : Pas du tout vrai = 1; Un peu vrai = 2; Assez vrai = 3; Tout à fait vrai = 4. Le score de soutien social des amis est obtenu en faisant la moyenne des scores obtenus aux trois questions, et se situe ainsi entre 1 et 4. Trois catégories ont été créées pour classer les réponses, soit les niveaux « faible » (score global inférieur à 2), « moyen » (score global supérieur ou égal à 2 et inférieur ou égal à 3) et « élevé » (score global supérieur à 3). Un élève qui se classe au niveau élevé répond plus souvent en moyenne qu'il est « assez vrai » ou « tout à fait vrai » qu'il bénéficie d'éléments de soutien importants parmi ses amis.

Comportement prosocial des amis

L'indice de comportement prosocial des amis issu de la CHKS est construit à partir de trois questions, SM_H-2.1 à SM_H-2.3, communes aux deux questionnaires.

À quel point les énoncés suivants à propos de tes ami(e)s sont vrais? Mes ami(e)s...

SM_H-2.1 Courent après les ennuis

SM_H-2.2 Essaient de bien agir

SM_H-2.3 Réussissent bien à l'école

Le choix de réponse, identique pour chaque question, est associé à un score (à noter que le score est inversé pour la première question) : Pas du tout vrai = 1; Un peu vrai = 2; Assez vrai = 3; Tout à fait vrai = 4. Le score est obtenu en faisant la moyenne des scores aux trois questions, et se situe ainsi entre 1 et 4. Trois catégories de comportement prosocial ont été créées, soit les niveaux « faible » (score global inférieur à 2), « moyen » (score global supérieur ou égal à 2 et inférieur ou égal à 3) et « élevé » (score global supérieur à 3). Un élève qui se classe au niveau élevé indique donc plus souvent en moyenne qu'il est « assez vrai » ou « tout à fait vrai » que ses ami(e)s ont des comportements prosociaux.

2.1.4 Environnement social : l'école

Soutien social dans l'environnement scolaire

Des relations chaleureuses et significatives ainsi que la communication d'attentes élevées par le personnel de l'école, notamment les enseignants, sont des appuis de taille pour les élèves quand vient le temps d'affronter des difficultés sur le plan scolaire ou personnel. L'indice du soutien social dans l'environnement scolaire est construit à partir de six questions (SM_F-2.1 à SM_F-2.6) provenant du CHKS. Ces questions apparaissent seulement dans le questionnaire numéro 2 de l'enquête.

À quel point les énoncés suivants à propos de ton environnement à l'école sont vrais? À mon école, il y a un enseignant ou un autre adulte...

SM_F-2.1	Qui se préoccupe vraiment de moi
SM_F-2.2	Qui me le dit lorsque je fais du bon travail
SM_F-2.3	Qui s'inquiète lorsque je suis absent(e)
SM_F-2.4	Qui veut toujours que je fasse de mon mieux
SM_F-2.5	Qui m'écoute lorsque j'ai quelque chose à dire
SM_F-2.6	Qui croit que je réussirai

Le choix de réponse, identique pour chaque question, est associé à un score : Pas du tout vrai = 1; Un peu vrai = 2; Assez vrai = 3; Tout à fait vrai = 4. Le score de soutien social dans l'environnement scolaire est obtenu en faisant la moyenne des scores aux six questions, et se situe ainsi entre 1 et 4. Trois catégories de soutien social ont été créées, soit les niveaux « faible » (score global inférieur à 2), « moyen » (score global supérieur ou égal à 2 et inférieur ou égal à 3) et « élevé » (score global supérieur à 3). Un élève classé au niveau élevé considère en moyenne davantage qu'il est « assez vrai » ou « tout à fait vrai » qu'il obtient du soutien dans son environnement scolaire de la part de personnes importantes.

Participation significative dans l'environnement scolaire

L'indice de participation significative regroupe des questions qui abordent la participation et l'engagement des élèves. Les questions SM_F-3.1 à SM_F-3.2, qui se trouvent dans le questionnaire numéro 2 seulement, sont tirée du CHKS.

À quel point les énoncés suivants à propos de ton environnement à l'école sont vrais? À mon école...

SM_F-3.1	Je fais des activités intéressantes
SM_F-3.2	Je participe aux décisions concernant les activités en classe ou les règlements
SM_F-3.3	Je contribue à améliorer la vie scolaire

Le choix de réponse, identique pour chaque question, est associé à un score : Pas du tout vrai = 1; Un peu vrai = 2; Assez vrai = 3; Tout à fait vrai = 4. Le score de participation significative dans l'environnement scolaire est obtenu en faisant la moyenne des scores obtenus aux trois questions et varie entre 1 et 4. Trois catégories de participation significative ont été créées, soit les niveaux « faible » (score global inférieur à 2), « moyen » (score global supérieur ou égal à 2 et inférieur ou égal à 3) et « élevé » (score global supérieur à 3). Une moyenne supérieure à 3 indique qu'un élève répond en moyenne plus fréquemment qu'il est « assez vrai » ou « tout à fait vrai » qu'il participe de façon significative à la vie scolaire.

Sentiment d'appartenance à l'école

L'attachement des élèves à leur milieu scolaire témoigne de la qualité des liens sociaux qu'ils ont avec les membres de cette communauté et est mesuré grâce à l'indice du sentiment d'appartenance à l'école (« *school connectedness* ») (Libbey, 2004; Resnick et autres, 1997). Celui-ci est défini comme la « croyance chez un élève que les adultes de l'école se soucient de son apprentissage autant que de lui-même en tant que personne » (*Centers for Disease Control and Prevention* [CDC], 2009). Les cinq questions de cet indice, SM_F-1.1 à SM_F-1.5, se trouvent dans le questionnaire numéro 2 seulement.

À quel point es-tu en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants à propos de ton école?

SM_F-1.1	Je me sens proche des personnes dans cette école
SM_F-1.2	Je suis heureux(se) de fréquenter cette école
SM_F-1.3	Je sens que je fais partie de cette école
SM_F-1.4	Les enseignants de cette école traitent les élèves de manière équitable
SM-F-1.5	Je me sens en sécurité dans mon école

Les scores accordés à chacune des réponses sont les suivants : 1 = « Fortement en désaccord », 2 = « En désaccord », 3 = « Ni en accord ni en désaccord », 4 = « En accord », 5 = « Fortement en accord ». Une moyenne est calculée et le résultat obtenu prend des valeurs variant entre 1 et 5 (score global). Le score est ensuite classifié à l'intérieur d'une de trois catégories, soit les niveaux « faible » (score global inférieur à 2), « moyen » (score global supérieur ou égal à 2 et inférieur ou égal à 4) et « élevé » (score global supérieur à 4). Un élève se situant au niveau élevé est en moyenne plus souvent « en accord » ou « fortement en accord » avec les éléments témoignant de l'appartenance à l'école.

Victimisation durant l'année scolaire

La victimisation fait référence aux victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école ou de cyberintimidation durant l'année scolaire. La cyberintimidation est une nouvelle forme du phénomène connu de l'intimidation. Elle se fait par voie électronique, souvent de façon anonyme, et elle est accentuée par les réseaux sociaux et les technologies de communication.

L'indice de victimisation est composé de huit questions. Il y a sept questions sur la violence à l'école ou sur le chemin de l'école et une question sur la cyberintimidation.

La violence à l'école ou sur le chemin de l'école repose donc sur les sept questions suivantes : SM_C-3a.1 à SM_C-3a.7. Six d'entre elles ont été créées pour l'ESSEA 1999 (Aubin et autres, 2002). Elles ont été validées à cette occasion et dans d'autres enquêtes subséquentes. Une septième question portant sur la menace de la part de gangs provient de l'*Enquête sur le bien-être des jeunes montréalais* (2003). Ces sept questions sont communes aux deux questionnaires.

Depuis septembre, à l'école ou sur le chemin de l'école, est-ce qu'il t'arrive de...

SM_C-3a.1 Te faire crier des injures ou des noms?

SM_C-3a.2 Te faire menacer de te frapper ou de détruire ce qui t'appartient?

SM_C-3a.3 Subir des attouchements sexuels non voulus?

SM_C-3a.4 Te faire frapper (gifles, coups de poing, de pied) ou pousser violemment?

SM_C-3a.5 Te faire offrir de l'argent pour faire des choses défendues (par exemple, voler, menacer ou battre quelqu'un, etc.)?

SM_C-3a.6 Te faire taxer (voler ou prendre des objets ou des vêtements sous la menace)?

SM_C-3a.7 Être menacé(e) ou attaqué(e) par des membres de gang?

Le choix de réponse à ces questions est : *Souvent*; *Quelques fois*; *Jamais*. Les élèves qui répondent « souvent » ou « quelques fois » sont considérés comme ayant répondu « oui ».

Quant à la cyberintimidation, deux questions ont été créées spécialement pour l'EQSJS. Ces questions sont précédées par l'introduction suivante :

La cyberintimidation c'est quand une personne utilise un moyen technologique, tel qu'un ordinateur ou un téléphone cellulaire, pour faire du mal à une autre personne volontairement. Cela permet qu'une image (photo ou vidéo) ou une opinion soient diffusées partout. L'origine est souvent anonyme.

SM_C-3b.1 Depuis septembre, as-tu été victime de cyberintimidation? Oui/Non

SM_C-3b.2 À quelle fréquence as-tu été victime de cyberintimidation?

Les élèves qui répondent « Oui » à la question SM_C-3b.1 doivent par la suite répondre à la question SM_C-3b.2. Les choix de réponse de cette dernière question sont : *Une fois*; *Quelques fois*; *Souvent*; *Très souvent*.

Concernant l'indice de victimisation, on estime qu'il y a de la victimisation lorsque l'élève a répondu « souvent » ou « quelques fois » à au moins une des sept questions (SM_C-3a.1 à SM_C-3a.7) sur la violence à l'école ou a répondu « oui » à la question SM_C-3b.1 portant sur la cyberintimidation.

2.1.5 Portée et limites des données

Les indicateurs de la *California Healthy Kids Survey*, dont sont tirées la majorité des questions, ont été validés dans le contexte géographique et culturel propre à cette enquête. Des analyses pour vérifier la consistance interne des indicateurs ont été menées par l'ISQ afin de s'assurer de leur fidélité dans le contexte québécois et de valider les quelques changements mentionnés ci-dessus.

Parmi les limites des données de l'enquête relatives à l'environnement social des adolescents, il faut savoir que les données portent uniquement sur les élèves inscrits au secteur des jeunes dans les écoles secondaire publiques ou privées du Québec. Pour plus de renseignements sur les exclusions de l'enquête, le lecteur est invité à consulter le chapitre 1 du Tome 1 de l'EQSJS (Plante et autres, 2012).

En sa qualité d'enquête transversale, l'EQSJS ne permet pas d'établir de relations causales entre les phénomènes étudiés. Toutefois, sa reconduction aux cinq ans offrira l'occasion de suivre leur évolution de même que les tendances et les évènements qui les affectent.

Les limites présentées ici ne compromettent pas la qualité des données recueillies. Celles-ci offrent au contraire des détails inédits sur la perception que les élèves du secondaire ont de leurs différents univers : famille, école et amis. Elles donnent également un portrait précis de la victimisation par la violence et de la cyberintimidation vécues par les élèves du secondaire en 2010-2011. Enfin, il est à noter que la non-réponse partielle est faible pour tous les indicateurs (moins de 1,4 %).

2.2 RÉSULTATS

2.2.1 La famille

Soutien social dans l'environnement familial

Selon l'EQSJS 2010-2011, trois élèves du secondaire sur quatre (75 %) bénéficient d'un niveau de soutien social élevé de leurs parents ou d'adultes responsables dans leur milieu familial. Respectivement 22 % et 2,6 % des élèves considèrent plutôt qu'ils reçoivent un soutien social moyen ou faible (tableau 2.2).

Les écarts entre les garçons et les filles quant au soutien social perçu sont faibles mais néanmoins significatifs sur le plan statistique. Ce sont 74 % des garçons qui se classent au niveau élevé de l'indice de soutien social dans leur environnement familial, comparativement à 76 % des filles (tableau 2.2).

Tableau 2.2
Soutien social dans l'environnement familial selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Faible	Moyen	Élevé
		%	
Total	**2,6**	**22,3**	**75,1**
Sexe			
Garçons	2,8	22,9[a]	74,3[a]
Filles	2,4	21,7[a]	75,9[a]

Note : Pour un niveau donné, le même exposant exprime une différence significative entre les garçons et les filles au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Les résultats au regard de l'indice de soutien social dans l'environnement familial (tableau 2.3) révèlent que les élèves de 1re secondaire se considèrent plus soutenus par leur famille que les élèves des autres niveaux scolaires. Environ quatre élèves sur cinq (80 %) du premier niveau secondaire disent recevoir un soutien social élevé, alors que la proportion varie entre 72 % et 75 % pour les autres niveaux. Il en va de même lorsqu'on dresse le portrait selon le sexe, puisque 79 % des garçons et 82 % des filles en 1re secondaire se perçoivent fortement soutenus dans leur environnement familial, ce qui est proportionnellement davantage que ce qui est observé dans les autres niveaux.

Tableau 2.3
Niveau élevé de soutien social dans l'environnement familial selon le niveau scolaire, certaines caractéristiques sociodémographiques, économiques et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
		%	
Niveau scolaire			
1re secondaire	80,2[a,b,c]	78,6[a,b,c,d]	81,9[a,b,c,d]
2e secondaire	74,5[a]	73,8[a]	75,3[a]
3e secondaire	72,4[b]	71,9[b]	72,9[b]
4e secondaire	73,4[c]	72,5[c]	74,3[c]
5e secondaire	75,0[b]	74,7[d]	75,3[d]
Situation familiale			
Biparentale	78,9[a,b]	77,8[a,b]	79,9[a,b]
Reconstituée	65,7[a,c]	64,3[a,c]	66,9[a,c]
Monoparentale	65,2[b,d]	65,2[b,d]	65,2[b,d]
Garde partagée	79,2[c,d]	77,1[c,d]	81,5[c,d]
Autres	53,1[a,d]	52,4[a,d]	53,7[a,d]
Plus haut niveau de scolarité des parents			
Inférieur au DES	56,6[a]	56,2[a]	56,9[a]
Diplôme d'études secondaires (DES)	66,9[a]	66,2[a]	67,7[a]
Études collégiales ou universitaires	79,3[a]	78,5[a]	80,1[a]
Indice de défavorisation matérielle et sociale			
1 - Très favorisé	80,3[a,b]	79,5[a,b]	81,0[a,b]
2	77,4[a,b]	76,7[a,b]	78,1[a]
3	74,6[a]	72,9[a]	76,0[b]
4	73,4[b]	72,2[b]	74,6[a]
5 - Très défavorisé	67,8[a,b]	68,5[a,b]	67,0[a,b]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Comme le montre le tableau 2.3, la perception d'un soutien familial élevé est associée à la situation familiale des élèves. C'est le cas des élèves vivant habituellement au sein de familles biparentales (79 %) et en garde partagée (79 %), qui sont proportionnellement plus nombreux que les autres élèves à rapporter un niveau élevé de soutien. Pour leur part, les élèves vivant dans d'« autres »[2] types de famille sont ceux qui bénéficient le moins d'un soutien élevé (53 %). Cette relation est du même ordre chez les garçons et chez les filles.

Le niveau de soutien social au sein de la famille est également associé au niveau de scolarité des parents[3]. Ce sont approximativement quatre élèves sur cinq (79 %) dont au moins un parent a atteint le niveau collégial ou universitaire qui disent profiter d'un niveau élevé de soutien. Cette proportion est de 67 % chez les élèves dont au moins un parent a obtenu un diplôme d'études secondaires (DES) et de 57 % chez ceux dont les parents n'ont pas de DES. La relation entre le soutien social dans la famille et la scolarité des parents est comparable entre les garçons et les filles.

Le soutien familial vécu par les élèves est par ailleurs associé à l'indice de défavorisation matérielle et sociale[4]. Les élèves de la catégorie « très favorisés » (quintile 1) sont ceux qui se retrouvent en plus grande proportion (80 %) au niveau de soutien familial élevé. À l'opposé, ceux qui sont classés comme « très défavorisés » (quintile 5) considèrent bénéficier d'un soutien élevé de leur famille dans une proportion moindre, soit 68 %.

Participation significative dans l'environnement familial

Le tableau 2.4 montre que ce sont deux élèves sur cinq qui ont un niveau élevé de participation significative dans leur environnement familial (42 %). Près de la moitié des élèves (47 %) ont une participation de niveau moyen, et un peu plus d'un sur dix (11 %) rapporte un niveau de participation faible (tableau 2.4). Les filles sont plus nombreuses, toutes proportions gardées, à afficher un niveau élevé de participation dans leur famille (43 % c. 40 %).

Tableau 2.4
Participation significative dans l'environnement familial selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Faible	Moyen	Élevé
		%	
Total	**11,3**	**47,1**	**41,6**
Sexe			
Garçons	11,0	48,9[a]	40,1[a]
Filles	11,6	45,3[a]	43,1[a]

Note : Pour un niveau donné, le même exposant exprime une différence significative entre les garçons et les filles au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

La participation significative dans l'environnement familial est associée au niveau scolaire des élèves. Comme il est montré au tableau 2.5, c'est au début de leur cheminement scolaire, en 1re et 2e secondaire, que les élèves rapportent en plus grande proportion un niveau élevé de participation significative. En 1re secondaire, c'est un élève sur deux qui dit participer significativement à la vie familiale, contre 42 % des élèves de 2e secondaire. De la 3e à la 5e secondaire, moins d'élèves (39 % dans les trois cas) vivent ce type de situation. La situation des filles diffère toutefois de celle des garçons. Chez les premières, la proportion d'élèves affichant un niveau de participation élevé diminue de la 1re à la 3e secondaire, allant de 51 % à 39 %, pour remonter en 5e secondaire (42 %). Chez les garçons, cette proportion diminue plutôt entre la 1re (48 %) et la 2e secondaire (41 %), puis de façon moins prononcée par la suite.

La participation significative dans l'environnement familial est aussi liée à la situation familiale des élèves. Ce sont les élèves issus de familles biparentales (45 %) et les élèves en garde partagée (43 %) qui témoignent d'un niveau élevé de participation en plus grande proportion. Tant dans les familles monoparentales que dans celles qui sont reconstituées, environ un élève sur trois dit participer significativement à la vie familiale, par rapport à 30 % des élèves des « autres » situations familiales. Le portrait est assez similaire chez les garçons et chez les filles.

2. Le type de famille « autres » englobe des jeunes qui habitent avec un(e) tuteur(trice) ou qui vivent dans une famille ou un foyer d'accueil ou encore qui vivent seul(e) ou en colocation.
3. Le niveau de scolarité le plus élevé atteint par l'un des deux parents de l'élève.
4. L'indice de défavorisation matérielle et sociale est un proxy de type écologique qui permet d'assigner à un individu une information socioéconomique se rattachant à des données provenant de petits territoires géographiques (Gamache, Pampalon et Hamel, 2010). Les élèves sont classés par quintile sur une échelle. L'indice reflète des positions plus faibles ou plus fortes au niveau matériel et une force ou une fragilité du réseau social.

Le tableau 2.5 montre que la proportion d'élèves qui rapportent un niveau élevé de participation dans la famille augmente aussi en fonction du niveau de scolarité des parents. Ainsi, les élèves dont au moins un parent a atteint le niveau collégial ou universitaire sont en proportion plus nombreux à dire qu'ils participent davantage à la vie familiale (45 %) que ceux dont les parents ont obtenu un DES (34 %) et que ceux dont aucun des parents n'a obtenu de DES (29 %). Cette relation est du même ordre chez les garçons et chez les filles.

Tableau 2.5
Niveau élevé de participation significative dans l'environnement familial selon le niveau scolaire, certaines caractéristiques sociodémographiques, économiques et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
	%		
Niveau scolaire			
1re secondaire	49,7[a,b,c]	48,5[a,b,c]	51,1[a,b,c]
2e secondaire	41,7[a,b,c]	40,8[a,c]	42,7[a]
3e secondaire	38,7[a]	38,4[b]	39,0[a,c]
4e secondaire	38,7[b]	36,3[a]	41,0[b]
5e secondaire	39,0[c]	35,6[b,c]	42,2[c]
Situation familiale			
Biparentale	44,9[a,b,c]	42,8[a,b,c]	47,2[a,b,c]
Reconstituée	32,5[a,d]	31,8[a,d]	33,1[a,d]
Monoparentale	33,8[b,e]	33,7[b,e]	33,8[b,e]
Garde partagée	43,8[d,e,f]	41,9[d,e,f]	46,0[d,e,f]
Autres	29,6[c,f]	27,3[c,f]	31,5[c,f]
Plus haut niveau de scolarité des parents			
Inférieur au DES	29,2[a]	28,5[a]	29,7[a]
Diplôme d'études secondaires (DES)	34,3[a]	32,9[a]	35,8[a]
Études collégiales ou universitaires	44,8[a]	43,3[a]	46,3[a]
Indice de défavorisation matérielle et sociale			
1 - Très favorisé	45,7[a,b,c]	43,3[a,b,c]	48,1[a,b,c]
2	41,6[a]	40,9	42,3[a]
3	41,9[b]	39,6[a]	44,1[b]
4	40,9[c]	40,0[b]	41,8[c]
5 - Très défavorisé	38,4[a,b,c]	38,3[c]	38,5[a,b,c]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

La participation significative à la vie de famille est aussi associée à l'indice de défavorisation matérielle et sociale. Les élèves « très favorisés » sont proportionnellement plus nombreux (46 %) que les autres à témoigner d'une participation significative élevée dans leur famille. À l'inverse, les élèves « très défavorisés » sont ceux qui font état de la plus faible proportion de jeunes montrant un niveau de participation élevé (38 %).

Supervision parentale

Comme il est rapporté au tableau 2.6, les garçons et les filles diffèrent sur ce point. Les filles sont proportionnellement plus nombreuses à rapporter un niveau de supervision parentale élevé (41 % c. 30 %). En contrepartie, la proportion de garçons qui témoignent d'un niveau faible de supervision est plus grande (24 % c. 16 %).

Le niveau de supervision parentale rapporté par les élèves varie selon leur niveau scolaire. La première année du secondaire se distingue des autres années, car c'est à ce niveau qu'on retrouve le plus fort pourcentage d'élèves bénéficiant d'une supervision parentale élevée (47 %). Cette proportion baisse avec régularité à chaque niveau (sauf entre la 3e et la 4e secondaire), et se situe à 30 % en 5e secondaire (tableau 2.7). Les proportions d'élèves se situant à un niveau élevé de supervision parentale sont plus grandes chez les garçons et chez les filles de 1re secondaire. Ces proportions diminuent graduellement chez les garçons mais restent similaires chez les filles de secondaire 3 à 5.

Tableau 2.6
Supervision parentale selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Faible	Moyen	Élevé
	%		
Sexe			
Garçons	23,7[a]	46,7[a]	29,6[a]
Filles	15,8[a]	43,0[a]	41,2[a]

Note : Pour un niveau donné, le même exposant exprime une différence significative entre les garçons et les filles au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Le niveau de supervision parentale diffère également selon la situation familiale des élèves. De fait, si l'on considère les élèves qui rapportent un niveau élevé de supervision parentale, ce sont ceux des familles biparentales (38 %) qui sont en plus grande proportion. Dans les autres types de famille, un peu moins d'un élève sur trois ont un tel niveau de supervision (tableau 2.7). Cette observation s'observe autant chez les garçons que chez les filles, et le profil des résultats est assez semblable pour les deux sexes.

Tableau 2.7
Niveau élevé de supervision parentale selon le niveau scolaire, certaines caractéristiques sociodémographiques, économiques et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
	%		
Niveau scolaire			
1re secondaire	46,7[a,b]	40,2[a]	53,7[a,b,c]
2e secondaire	36,0[a,b]	30,9[a]	41,5[a,b,c]
3e secondaire	32,6[a]	27,9[a]	37,8[a]
4e secondaire	31,0[b]	24,9[a]	37,0[b]
5e secondaire	29,7[a]	22,3[a]	36,3[c]
Situation familiale			
Biparentale	38,2[a,b,c,d]	32,0[a,b,c]	44,8[a,b,c]
Reconstituée	31,5[a]	26,1[a]	36,1[a]
Monoparentale	29,7[b]	24,8[b]	34,4[b]
Garde partagée	30,9[c]	25,1[c]	37,4[c]
Autres	29,4[d]	26,2	32,0[c]
Plus haut niveau de scolarité des parents			
Inférieur au DES	32,4[a]	27,8	36,0[a]
Diplôme d'études secondaires (DES)	33,4[b]	28,1	39,2
Études collégiales ou universitaires	35,4[a,b]	29,6	41,4[a]
Indice de défavorisation matérielle et sociale			
1 - Très favorisé	36,9[a,b,c,d]	30,7	43,2[a,b,c]
2	35,1[a]	28,5	41,6
3	34,8[b]	28,9	40,3[a]
4	34,9[c]	29,7	40,0[b]
5 - Très défavorisé	33,5[d]	28,2	38,8[c]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Parmi l'ensemble des élèves, la proportion faisant mention d'un niveau élevé de supervision parentale est plus grande chez ceux dont au moins un parent a atteint le niveau collégial ou universitaire (35 %). Les filles sont ainsi proportionnellement plus nombreuses (41 %) à rapporter un niveau élevé de supervision de la part de leurs parents lorsque l'un d'eux a fréquenté le collège ou l'université, comparativement à celles dont aucun des parents n'a obtenu de DES (36 %). Cependant, chez les garçons, l'enquête ne décèle pas d'association avec la scolarité des parents.

En ce qui concerne l'indice de défavorisation matérielle et sociale et de son association avec un niveau élevé de supervision parentale, on constate un écart entre les élèves les plus favorisés (premier quintile : 37 %) et ceux des autres catégories. Encore une fois, cette association n'est pas présente dans la sous-population des garçons, mais les filles se situant au premier quintile se distinguent de celles des quintiles 3,4 et 5.

2.2.2 Les amis

▸ Soutien social des amis

Selon l'EQSJS 2010-2011, la majorité (69 %) des élèves considèrent que leurs amis sont une source de soutien social élevé (tableau 2.8). Ce sont les filles qui contribuent à élever ce résultat puisqu'elles déclarent davantage pouvoir compter sur ce soutien que les garçons (81 % c. 57 %). Un peu plus d'un élève sur quatre (26 %) considère que le soutien reçu de la part de ses amis est de niveau moyen, alors que 5 % des élèves disent recevoir un soutien faible. Ce sont 7 % des garçons qui ne bénéficient que d'un faible niveau de soutien social, contre 2,7 % des filles.

Tableau 2.8
Soutien social des amis selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Faible	Moyen	Élevé
	%		
Total	**5,0**	**25,9**	**69,2**
Sexe			
Garçons	7,1[a]	35,4[a]	57,4[a]
Filles	2,7[a]	16,1[a]	81,2[a]

Note : Pour un niveau donné, le même exposant exprime une différence significative entre les garçons et les filles au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Le fait de pouvoir compter sur du soutien de la part du réseau des amis est lié au niveau scolaire des élèves. Plus les jeunes sont avancés dans leur cheminement scolaire, plus ils tendent à déclarer avoir un niveau de soutien élevé. Ainsi, en 1re secondaire, ils sont environ 65 % à se situer dans cette catégorie (tableau 2.9), alors qu'en 5e secondaire, leur proportion est de 74 %. À cet égard, les élèves de 4e et 5e secondaire sont plus nombreux, toutes proportions gardées, que leurs cadets à rapporter un niveau élevé de soutien des amis. On remarque, par ailleurs, que la proportion de garçons qui disent bénéficier d'un soutien social élevé de leurs amis est similaire en 1re et 2e secondaire mais croît par la suite jusqu'en 5e secondaire, passant pendant cette période de 51 % à 67 %. Chez les filles, l'écart entre les niveaux scolaires est faible et l'augmentation n'est pas constante, puisqu'on note un recul en 5e secondaire.

Les élèves des familles biparentales (69 %) et ceux qui vivent la garde partagée (70 %) sont plus nombreux, toutes proportions gardées, à avoir un soutien social élevé de la part de leurs amis, comparativement aux élèves des autres types de famille. Cette distinction selon la situation familiale ne touche que les filles d'après les résultats de l'EQSJS présentés au tableau 2.9.

Le niveau élevé de soutien social des amis est plus répandu parmi les élèves dont au moins un parent a atteint le niveau collégial ou universitaire (71 %), comparativement à ceux dont les parents sont moins scolarisés (68 % dans le cas de la présence d'un DES et 65 % dans celui de l'absence de DES).

Enfin, les proportions d'élèves qui disent recevoir un niveau élevé de soutien de la part des amis tendent à diminuer selon la défavorisation matérielle et sociale, les plus défavorisés présentant la plus petite proportion (67 %). Cette tendance est présente chez les garçons et chez les filles.

Tableau 2.9
Niveau élevé de soutien social des amis selon le niveau scolaire, certaines caractéristiques sociodémographiques, économiques et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
	%		
Niveau scolaire			
1re secondaire	64,7[a,c]	51,0[a]	79,4[a,b]
2e secondaire	65,7[c,d]	50,6[a]	81,8[a]
3e secondaire	69,0[a,b,c]	58,0[a,b]	81,0
4e secondaire	73,0[b,c]	62,6[a,b]	83,1[b,c]
5e secondaire	74,4[b,d]	67,4[a,b]	80,8[c]
Situation familiale			
Biparentale	69,2[a,b]	57,4	81,8[a]
Reconstituée	70,8[a,b]	58,4	81,3[b]
Monoparentale	67,3[a,c]	56,1	78,2[a,b]
Garde partagée	70,2[a,d]	58,2	83,6[b]
Autres	64,8[b,d]	55,6	72,4[a,b]
Plus haut niveau de scolarité des parents			
Inférieur au DES	64,6[a]	49,9[a]	76,0[a,b]
Diplôme d'études secondaires (DES)	68,0[a]	55,9[a]	81,1[a]
Études collégiales ou universitaires	70,9[a]	59,5[a]	82,5[b]
Indice de défavorisation matérielle et sociale			
1 - Très favorisé	71,8[a,b]	60,4[a,b,c]	83,2[a,b]
2	71,0[c,d]	59,5[b,c]	82,4[c,d]
3	69,7[a]	56,9[a]	81,6
4	68,2[b,c]	56,4[b,d]	79,9[a,c]
5 - Très défavorisé	67,1[a,d]	55,3[c,e]	79,2[b,d]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Comportement prosocial des amis

Le tableau 2.10 montre que ce sont 54 % des élèves du secondaire qui ont des amis manifestant des comportements prosociaux. Proportionnellement davantage de filles que de garçons sont dans cette situation (65 % c. 44 %). Conséquemment, ces derniers se retrouvent plutôt

Tableau 2.10
Comportement prosocial des amis selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Faible	Moyen	Élevé
		%	
Total	**1,7**	**43,8**	**54,5**
Sexe			
Garçons	2,6[a]	53,5[a]	43,9[a]
Filles	0,9[a]	33,8[a]	65,3[a]

Note : Pour un niveau donné, le même exposant exprime une différence significative entre les garçons et les filles au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

dans la situation où leurs amis montrent un niveau moyen (54 % c. 34 % chez les filles) ou faible de comportements prosociaux (2,6 % c. 0,9 % chez les filles).

Le tableau 2.11 révèle que la proportion d'élèves dont les amis ont un niveau élevé de comportements prosociaux est plus grande en 1re et en 5e secondaire, soit 59 %. Entre ces deux pôles, toutefois, on remarque un creux en 2e et 3e secondaire suivi d'une remontée en 4e secondaire.

Tableau 2.11
Niveau élevé de comportement prosocial des amis selon le niveau scolaire et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
	%		
Niveau scolaire			
1re secondaire	58,6[a,b]	48,5[a,b]	69,6[a,b,c]
2e secondaire	51,2[a,c]	41,1[a,c]	62,0[a,d]
3e secondaire	50,4[b,d]	39,9[b,d]	61,7[b,e]
4e secondaire	54,5[a,d]	44,5[a,b]	64,2[c,d]
5e secondaire	58,8[c,d]	46,7[c,d]	69,7[d,e,f]

Note : Le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

2.2.3 L'école

Soutien social dans l'environnement scolaire

Les résultats de l'EQSJS 2010-2011 indiquent qu'un élève du secondaire sur trois (34 %) dit pouvoir compter sur un soutien social élevé à l'école, mais la majorité d'entre eux sont d'avis que ce soutien est moyen (57 %), voire faible (9 %) (tableau 2.12). On remarque que les filles sont un peu plus sujettes à rapporter un niveau élevé (36 %) que les garçons (32 %).

Si l'on considère les résultats par niveau scolaire, on constate que c'est en 1re secondaire que l'on trouve la plus forte proportion d'élèves (42 %) faisant mention d'un soutien social élevé en milieu scolaire. Les élèves de ce niveau se distinguent de tous leurs aînés. Ce constat est vrai autant pour les garçons que pour les filles (tableau 2.13).

Tableau 2.12
Soutien social dans l'environnement scolaire selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Faible	Moyen	Élevé
		%	
Total	**9,1**	**56,6**	**34,3**
Sexe			
Garçons	9,3	58,4[a]	32,3[a]
Filles	8,9	54,8[a]	36,3[a]

Note : Pour un niveau donné, le même exposant exprime une différence significative entre les garçons et les filles au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Tableau 2.13
Niveau élevé de soutien social dans l'environnement scolaire selon le niveau scolaire et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
	%		
Niveau scolaire			
1re secondaire	42,3[a,b,c,d]	39,5[a,b,c]	45,3[a,b,c,d]
2e secondaire	33,2[a]	31,9[a]	34,6[a]
3e secondaire	31,0[b]	28,4[a]	33,8[b]
4e secondaire	32,0[c]	30,1[b]	33,8[c]
5e secondaire	33,3[d]	31,9[c]	34,6[d]

Note : Le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Participation significative dans l'environnement scolaire

Comme l'indique le tableau 2.14, en 2010-2011, peu d'élèves montrent un niveau élevé de participation significative dans leur milieu scolaire (16 %). Notons par ailleurs que plus de la moitié d'entre eux se situent au niveau moyen de cet indice (55 %). Enfin, il ressort des données que près du tiers des élèves participent peu à la vie scolaire (29 %). Les filles sont un peu plus nombreuses, en proportion, à se trouver au niveau élevé de l'indice (18 % c. 15 %).

Ainsi qu'on l'a déjà observé dans ce chapitre pour d'autres indicateurs, on remarque que le niveau de participation significative en milieu scolaire tend à changer entre le début et la fin du secondaire (voir tableau 2.15). Ainsi, les élèves de 1re secondaire (29 %) sont proportionnellement plus nombreux que les autres à témoigner d'une participation significative de niveau élevé. Cela est vrai tant chez les garçons que chez les filles.

Sentiment d'appartenance à l'école

Selon l'EQSJS, en 2010-2011, un peu moins du tiers (30 %) des élèves ont un sentiment d'appartenance élevé à leur école (tableau 2.16), alors que les deux tiers en ont un de niveau moyen (68 %). La proportion d'élèves qui affichent un niveau faible de ce sentiment est minime (1,3 %). On remarque que les filles rapportent plus fréquemment que les garçons (33 % c. 27 %) un niveau élevé de sentiment d'appartenance à l'école.

Le tableau 2.17 montre qu'il y a une relation entre le sentiment d'appartenance à l'école et le niveau scolaire. À cet égard, on note que les élèves de 1re secondaire sont plus nombreux, toutes proportions gardées, que ceux de tous les autres niveaux à témoigner d'un sentiment d'appartenance élevé (43 %). Par la suite, la diminution est assez marquée, la proportion passant à 30 % en 2e secondaire. À partir de la 3e secondaire, ce pourcentage reste à peu près le même jusqu'en 5e secondaire, où il s'établit à 27 %. Tant chez les garçons que chez les filles, on remarque que le sentiment d'appartenance élevé est plus manifeste au début du secondaire.

Tableau 2.14
Participation significative dans l'environnement scolaire selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Faible	Moyen	Élevé
		%	
Total	**28,8**	**54,8**	**16,4**
Sexe			
Garçons	29,3	55,5	15,3[a]
Filles	28,3	54,2	17,5[a]

Note : Pour un niveau donné, le même exposant exprime une différence significative entre les garçons et les filles au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Tableau 2.15
Niveau élevé de participation significative dans l'environnement scolaire selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
		%	
Niveau scolaire			
1re secondaire	29,5[a,b]	27,2[a,b,c]	31,9[a,b]
2e secondaire	17,4[a,b]	17,2[a,b,c]	17,6[a,b]
3e secondaire	11,9[a]	10,4[a]	13,4[a]
4e secondaire	10,5[b]	9,8[b]	11,2[b]
5e secondaire	12,5[b]	11,1[c]	13,8[b]

Note : Le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Tableau 2.16
Sentiment d'appartenance à son école selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Faible	Moyen	Élevé
		%	
Total	**1,3**	**68,4**	**30,3**
Sexe			
Garçons	1,6[a]	71,0[a]	27,4[a]
Filles	1,1[a]	65,7[a]	33,2[a]

Note : Pour un niveau donné, le même exposant exprime une différence significative entre les garçons et les filles au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Tableau 2.17
Niveau élevé de sentiment d'appartenance à son école selon le niveau scolaire et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
		%	
Niveau scolaire			
1re secondaire	43,2[a,b,c]	38,9[a,b,c]	47,9[a,b,c]
2e secondaire	29,8[a,b]	26,9[a]	32,9[a]
3e secondaire	25,4[a]	21,7[a,b,c]	29,4[b]
4e secondaire	26,4[b]	23,3[b]	29,3[c]
5e secondaire	26,6[c]	26,2[c]	26,9[a]

Note : Le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

2.2.4 Violence à l'école ou sur le chemin de l'école et cyberintimidation[5]

Violence à l'école ou sur le chemin de l'école

La figure 2.1 montre que le tiers des élèves du secondaire (36 %) ont été victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école au cours de l'année scolaire. Proportionnellement plus de garçons que de filles ont été touchés (42 % c. 29 %).

Cyberintimidation

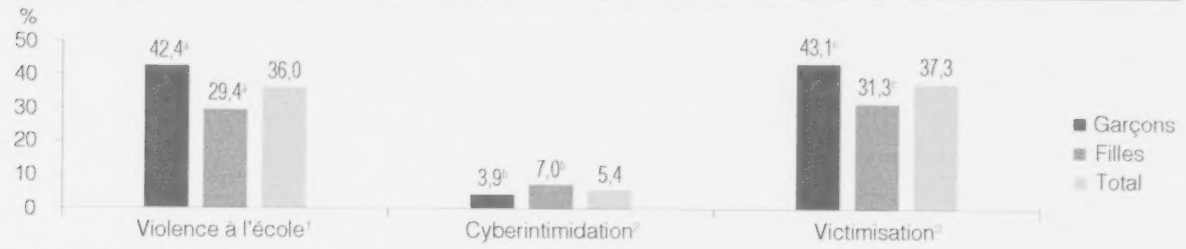
La cyberintimidation, soit la manifestation virtuelle de l'intimidation, est rapportée par 5 % des élèves du secondaire, comme on le constate à la figure 2.1. Les filles sont en proportion plus nombreuses à l'avoir subie au moins une fois durant l'année scolaire (7 % c. 3,9 %).

Parmi les élèves qui ont été victimes de cyberintimidation, 42 % l'ont été une fois, 45 % quelques fois, 9 % souvent et 4,7 % très souvent (figure 2.1). Un seul écart est détecté entre les garçons et les filles : ces dernières sont moins nombreuses à avoir été « très souvent » victimes de cyberintimidation que les garçons (3,3 % c. 7 %).[6]

Victimisation durant l'année scolaire

Les résultats présentés dans cette section portent sur les élèves qui ont subi de la violence à l'école ou sur le chemin de l'école ainsi que sur ceux qui ont été victimes de cyberintimidation durant l'année scolaire. Le terme « victimisation » sera utilisé pour décrire cette problématique dans la suite du texte. Selon cet indice, 37 % des élèves du secondaire ont été victimisés depuis le début de l'année scolaire 2010-2011 (figure 2.1). Cette forme

Figure 2.1
Victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école ou de cyberintimidation durant l'année scolaire selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

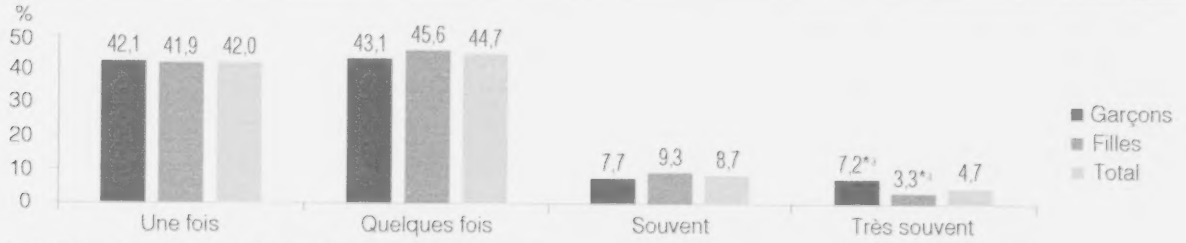


1. Victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école.
2. Cyberintimidation depuis le début de l'année scolaire.
3. Victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école ou de cyberintimidation durant l'année scolaire.

Note : Le même exposant exprime une différence significative entre les garçons et les filles au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Figure 2.2
Fréquence de la cyberintimidation depuis le début de l'année scolaire selon le sexe, élèves du secondaire victimes de cyberintimidation, Québec, 2010-2011



* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

Note : Le même exposant exprime une différence significative entre les garçons et les filles au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

5. Les données sur la violence à l'école et la cyberintimidation portent sur la période entre le mois de septembre et le moment où l'élève a rempli le questionnaire, lequel peut varier selon le moment où la classe de l'élève a été visitée.
6. Le manque de précision des données appelle à la prudence dans l'interprétation de ce résultat.

de violence touche les garçons et les filles différemment. Les premiers en ont subi dans une proportion de 43 %, comparativement à 31 % des filles.

La victimisation est plus fréquente chez les élèves plus jeunes. En effet, c'est en 1re et 2e secondaire que l'on observe les proportions les plus élevées, respectivement 46 % et 44 %. Elles diminuent graduellement à partir de la 3e secondaire (36 %). À la fin du secondaire, ce sont un peu plus du quart (27 %) des élèves qui se disent victimes de violence ou de cyberintimidation. Cette évolution à la baisse est constatée tant chez les garçons que chez les filles (tableau 2.18).

En ce qui concerne les liens entre la victimisation et la situation familiale, on constate que les jeunes qui vivent dans une famille biparentale (36 %) ou en garde partagée (36 %) sont proportionnellement moins nombreux que les autres élèves à être touchés par ce problème durant l'année scolaire.

Le fait d'être victimisé est également associé au niveau de scolarité le plus élevé atteint par les parents. Ce sont les élèves dont les parents sont le moins scolarisés (pas de DES) qui sont, en proportion, les plus nombreux dans cette situation (44 %). À l'opposé, 35 % de ceux dont au moins un parent a atteint le niveau collégial ou universitaire subissent des actes de violence ou de cyberintimidation. Des liens semblables entre la victimisation et le niveau de scolarité des parents sont observés chez les garçons et chez les filles.

Comme c'est le cas avec d'autres caractéristiques sociales et économiques, le fait d'avoir été victimisé a un lien avec la défavorisation sociale et matérielle. Ainsi, les élèves se situant dans la catégorie « très défavorisés » sont, toutes proportions gardées, ceux qui ont été victimisés en plus grand nombre, soit 39 %. Les garçons et les filles présentent un portrait différent à ce chapitre. Chez les premiers, l'enquête ne détecte aucune différence entre les cinq catégories de l'indice, alors que chez les filles, on remarque que la victimisation est davantage manifeste lorsqu'elles sont classées comme étant défavorisées sur le plan matériel et social (quintiles 4 et 5).

Tableau 2.18
Victimisation[1] durant l'année scolaire selon certaines caractéristiques sociodémographiques, économiques et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
	%		
Niveau scolaire			
1re secondaire	45,6[a]	53,3[a]	37,4[a,b]
2e secondaire	44,0[b]	49,6[a]	38,0[a,d]
3e secondaire	36,3[a,b]	41,5[a]	30,7[a,c]
4e secondaire	31,8[a,b]	35,9[a]	27,9[b,d]
5e secondaire	26,9[a,b]	32,3[a]	22,1[a,b,c]
Situation familiale			
Biparentale	35,7[a,b]	42,0[a,b]	29,0[a,b]
Reconstituée	41,8[a,c]	46,4[a,c]	37,9[a,c]
Monoparentale	39,9[b,d]	44,6[b]	35,3[b,d]
Garde partagée	36,0[c,d]	42,5[c]	28,7[c,d]
Autres	51,2[a,b,c]	56,0[a,b,c]	47,4[a,b,c]
Plus haut niveau de scolarité des parents			
Inférieur au DES	44,0[a]	48,3[a]	40,6[a]
Diplôme d'études secondaires (DES)	40,4[a]	44,7[b]	35,8[a]
Études collégiales ou universitaires	35,1[a]	41,6[a,b]	28,5[a]
Indice de défavorisation matérielle et sociale			
1 - Très favorisé	33,9[a,d]	40,7	27,1[a,b]
2	35,7[b,e]	42,1	29,3[c,d]
3	35,7[c,f]	42,0	29,9[a,b]
4	38,3[a,b,c]	43,5	33,1[a,c]
5 - Très défavorisé	39,4[a,e,f]	44,1	34,5[b,d]

1. La victimisation fait référence aux victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école ou de cyberintimidation.

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Victimisation selon l'environnement social des jeunes du secondaire

Dans la présente section, l'indice de victimisation est croisé avec les indicateurs de la qualité de l'environnement social des jeunes du secondaire abordés dans les sections précédentes de ce chapitre.

Le tableau 2.19 montre le lien entre la victimisation et le soutien social dans l'environnement familial. Ainsi, en 2010-2011, il y a une plus forte proportion d'élèves victimisés (48 %) parmi ceux dont l'environnement familial fournit un soutien social faible ou moyen, comparativement à ceux bénéficiant d'un niveau de soutien élevé (34 %).

Les élèves pouvant compter sur un niveau élevé de soutien social de la part de leurs amis sont proportionnellement moins nombreux à subir de la victimisation (33 %) que ceux qui rapportent un niveau faible ou moyen de soutien (47 %).

Tableau 2.19
Victimisation[1] durant l'année scolaire selon certaines caractéristiques de l'environnement social des jeunes et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
	%		
Soutien social dans l'environnement familial			
Niveau élevé	33,5[a]	40,1[a]	26,9[a]
Niveau faible ou moyen	48,0[a]	51,1[a]	44,6[a]
Soutien social des amis			
Niveau élevé	33,0[a]	39,0[a]	28,8[a]
Niveau faible ou moyen	46,7[a]	48,5[a]	42,5[a]
Comportement prosocial des amis			
Niveau élevé	30,1[a]	36,9[a]	25,5[a]
Niveau faible ou moyen	45,7[a]	47,8[a]	42,3[a]
Soutien social dans l'environnement scolaire			
Niveau élevé	34,8[a]	41,2[a]	29,0[a]
Niveau faible ou moyen	39,6[a]	45,8[a]	32,8[a]

1. La victimisation fait référence aux victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école ou de cyberintimidation.

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Par ailleurs, les élèves dont les amis montrent un niveau « faible ou moyen » de comportement prosocial sont plus nombreux, en proportion, à avoir été victimisés durant l'année scolaire en cours que ceux dont les amis se situent au niveau élevé de cet indice (46 % c. 30 %).

De même, le fait d'être victimisé à l'école secondaire est associé au soutien social dans l'environnement scolaire. Ici encore, ce sont les élèves dont le niveau de soutien social est faible ou moyen qui se retrouvent davantage en situation de victimisation (40 %), comparativement à ceux pour qui ce soutien est élevé (35 %).

Enfin, pour tous les indicateurs relatifs à l'environnement social des élèves, les analyses différenciées selon le sexe montrent que le sens des relations décrit ici est le même chez les garçons et chez les filles (tableau 2.19).

Victimisation selon certaines caractéristiques de la santé mentale ou psychosociale des élèves

La victimisation est aussi associée à l'estime de soi des jeunes. Comme l'indiquent les écarts significatifs observés au tableau 2.20, les élèves dont l'estime de soi est de niveau faible sont ceux qui ont été, toutes proportions gardées, victimisés en plus grand nombre pendant l'année scolaire. Ce sont 56 % d'entre eux qui l'ont été, comparativement à 37 % de ceux qui ont un niveau moyen d'estime de soi et à 21 % de ceux qui en montrent un niveau élevé. Les garçons (26 %) et les filles (14 %) qui possèdent un niveau plus élevé d'estime de soi sont aussi ceux qui sont les moins nombreux à avoir été victimisés.

L'EQSJS documente également l'indice d'efficacité personnelle globale. Celui-ci est décrit dans le chapitre 3. Les résultats du croisement entre l'indice victimisation et celui de l'efficacité personnelle globale indiquent que les élèves dotés d'un niveau élevé d'efficacité personnelle sont moins nombreux, en proportion, que les autres élèves à avoir été visés par des gestes de violence ou de cyberintimidation (27 % c. 41 %).

La présence, chez un élève, d'anxiété confirmée par un médecin est un indicateur mesuré dans l'enquête. Ce dernier est présenté dans le chapitre 3 du rapport. Son croisement avec l'indice de victimisation révèle qu'un élève anxieux sur deux, soit 51 %, a été victimisé (tableau 2.20). C'est plutôt le cas de 36 % de ceux qui n'ont pas reçu une telle confirmation d'un médecin. Cette association existe chez les garçons comme chez les filles.

Tableau 2.20
Victimisation[1] durant l'année scolaire selon l'estime de soi, l'efficacité personnelle, l'anxiété et certains comportements d'agressivité, selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
		%	
Estime de soi			
Niveau faible	56,2[a]	64,9[a]	50,9[a]
Niveau moyen	36,5[b]	44,7[a]	28,1[a]
Niveau élevé	21,4[a]	25,9[a]	14,0[b]
Efficacité personnelle globale			
Niveau élevé	27,3[a]	32,3[a]	20,8[a]
Niveau faible ou moyen	41,2[b]	48,1[a]	34,8[b]
Anxiété confirmée par un médecin ou un spécialiste de la santé			
Oui	51,3[a]	60,5[a]	46,1[a]
Non	35,9[a]	41,9[a]	29,5[a]
Comportements d'agressivité directe			
Au moins un comportement	52,3[a]	54,0[a]	49,5[a]
Aucun comportement	28,1[a]	33,7[a]	23,8[a]
Comportements d'agressivité indirecte			
Au moins un comportement	41,5[a]	50,5[a]	34,4[a]
Aucun comportement	29,5[a]	33,4[a]	23,2[a]

1. La victimisation fait référence aux victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école ou de cyberintimidation.

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

L'indice sur les comportements d'agressivité directe est expliqué au chapitre 4, et il est également associé à l'indicateur de victimisation. On remarque que 52 % des élèves qui ont eu au moins un comportement d'agressivité directe ont été victimes de violence ou de cyberintimidation, en comparaison de 28 % de ceux qui n'en n'ont pas eu. Les garçons qui ont rapporté avoir fait montre d'agressivité directe ont été victimisés dans une proportion de 54 %, comparativement à 34 % de ceux qui ne se sont pas comportés ainsi. En contrepartie, la moitié des filles (50 %) qui ont eu au moins un comportement d'agressivité directe ont été visées par des actes de violence ou de cyberintimidation, contre 24 % des filles qui n'ont pas adopté un tel comportement.

L'indice sur les comportements d'agressivité indirecte est expliqué au chapitre 4 également. Pour les élèves du secondaire, le fait d'avoir été victimisé durant l'année scolaire en cours est significativement associé à cet indicateur. Ainsi, 42 % des élèves qui ont eu au moins un type de comportement d'agressivité indirecte ont été victimisés, comparativement à 29 % de ceux qui n'en ont pas eu. On remarque par ailleurs que la moitié (50 %) des garçons qui ont eu au moins un comportement d'agressivité indirecte ont été victimisés, comparativement à 33 % de ceux qui n'ont pas eu de tel comportement. Parmi les filles, 34 % de celles qui ont eu au moins un comportement d'agressivité indirecte ont été victimisées, contre 23 % de celles qui n'en n'ont connu aucun (tableau 2.20).

CONCLUSION

Ce chapitre fait une première analyse des résultats de l'EQSJS relatifs à l'environnement social des élèves du secondaire, par l'entremise de huit indicateurs qui mesurent la qualité de cet environnement et de deux autres permettant d'estimer la proportion d'élèves victimisés par la violence ou la cyberintimidation durant l'année scolaire.

L'analyse de ces indicateurs en fonction de diverses caractéristiques des élèves trace un portrait précis et inédit de certains aspects de la vie sociale des élèves québécois au cours de l'année scolaire 2010-2011.

Rappelons ici que cette analyse repose sur un cadre conceptuel au centre duquel on trouve le développement des jeunes et la résilience. En somme, plus un adolescent compte sur des appuis sociaux forts, plus il est en mesure de composer positivement avec les situations difficiles et moins grands sont les risques pour sa santé et son développement.

Les données de l'EQSJS 2010-2011 révèlent que la majorité des élèves du secondaire bénéficient d'un soutien social élevé dans l'environnement familial (75 %) ou de la part de leurs amis (69 %). On observe cependant une proportion plus faible d'élèves qui bénéficient d'un soutien élevé de la part d'un enseignant ou d'un adulte à l'école (34 %). Par ailleurs, environ 40 % des jeunes affichent un niveau élevé de participation significative dans l'environnement familial. La participation significative de niveau élevé fléchit à 16 % dans le milieu scolaire, et le sentiment d'appartenance à l'école est de niveau élevé pour seulement 30 % des élèves. Enfin, environ la moitié des élèves rapportent qu'ils ont des amis ayant des comportements prosociaux. Les résultats de l'EQSJS sont du même ordre de grandeur que ceux obtenus pour des élèves californiens de 1re, 3e et 5e secondaire ayant participé à l'enquête CHKS (Austin et Rolfe, 1999-2002).

Les résultats obtenus en fonction des caractéristiques des élèves pointent nettement vers des écarts entre ce que vivent les garçons et ce que vivent les filles et montre des changements dans l'expérience vécue par les élèves à mesure qu'ils progressent au secondaire. La conclusion principale de ces analyses est que les filles disent bénéficier d'un niveau plus élevé de soutien dans l'environnement social, et ce, pour tous les indicateurs mesurés. Les indicateurs relatifs au soutien social offert par les amis et aux comportements prosociaux sont ceux qui témoignent des plus grands écarts entre les garçons et les filles. Il faut aussi noter un écart significatif entre les garçons et les filles à l'indice de supervision parentale. Les questions posées dans l'enquête ne permettent pas de dire si c'est seulement la perception que les filles ont de leur environnement qui est différente de celle des garçons, ou si l'environnement social des filles est réellement plus favorable à leur développement. On peut néanmoins tirer comme information de ces données que les filles du secondaire ont à tout le moins la perception qu'elles sont dans un environnement offrant des niveaux de soutien plus élevés, soit un milieu plus favorable à leur développement en santé.

En ce qui a trait à l'évolution des indices de l'environnement familial des élèves de la 1re à la 5e secondaire, il apparaît que le soutien social, la participation significative et la supervision parentale sont proportionnellement moins importants après la 1re secondaire.

Si, à mesure qu'on avance au secondaire, le rôle de la famille s'estompe dans la perception des élèves, les amitiés apparaissent prendre la relève. Selon l'EQSJS, leur importance augmente à mesure que les élèves s'approchent de la fin du secondaire. On observe ainsi que le soutien social élevé de la part des amis croît presque à chaque niveau, pour culminer en 5e secondaire. On peut penser qu'à mesure qu'ils progressent dans les niveaux scolaires, les élèves jugent pouvoir compter de plus en plus sur leurs amis pour les soutenir. Quant au comportement prosocial de niveau élevé des amis, qui s'avère semblable en 1re et en 5e secondaire, les proportions sont au plus bas en 2e et 3e secondaire. Il apparaît donc que les élèves changent ou adaptent leurs relations au fil des ans. D'ailleurs, des changements s'opèrent chez les élèves autour de la 3e secondaire sur plusieurs plans, notamment au regard de l'estime de soi ou de l'efficacité personnelle (voir chapitre 3). Cette trajectoire dans les comportements selon l'âge mériterait d'être étudiée davantage dans le but d'en comprendre la dynamique et son lien avec le décrochage scolaire.

Enfin, en ce qui a trait au soutien fourni par l'environnement scolaire selon le niveau scolaire (soutien social, participation significative, sentiment d'appartenance à l'école), il est plus élevé en 1re secondaire que dans les autres niveaux. Une légère remontée dans les deux dernières années du secondaire est observée dans le cas de la participation significative de niveau élevé. Les causes de cette baisse du soutien dans le milieu

scolaire devraient faire l'objet d'analyses plus approfondies mais, d'emblée, elle traduit un changement dans la perception du soutien auquel les élèves s'attendent de leur environnement scolaire une fois leur première année secondaire terminée.

Environnement social des jeunes selon certaines caractéristiques sociodémographiques et économiques

Les indicateurs de la qualité de l'environnement social des élèves sont associés à d'autres caractéristiques des élèves. On a ainsi constaté leur association avec la situation familiale, le niveau de scolarité des parents ainsi que le niveau de défavorisation matérielle et sociale. Les conclusions générales sont les suivantes : les élèves vivant habituellement en famille biparentale ou en garde partagée, ou dont au moins un parent a une scolarité qui va au-delà du DES, ou encore qui se classent dans les deux catégories les plus favorisées de l'indice de défavorisation sont ceux qui bénéficient le plus souvent d'un niveau élevé de soutien. Les jeunes qui possèdent les caractéristiques susmentionnées jouiraient donc de conditions favorables à la résilience et à leur développement global.

Violence à l'école ou sur le chemin de l'école et cyberintimidation

Selon les données de l'EQSJS, 37 % des élèves du secondaire ont subi de la violence à l'école ou sur le chemin de l'école ou de la cyberintimidation depuis le début de l'année scolaire. Plus précisément, 36 % des jeunes ont été victimes de violence à l'école et 5 % ont été victimes de cyberintimidation. On peut donc tirer la conclusion que la violence vécue « en personne » touche plus d'élèves que la cyberintimidation, et qu'elle est plus répandue parmi les élèves québécois. Si les victimes de violence à l'école sont plus souvent des garçons, la cyberintimidation est un phénomène légèrement plus présent chez les filles, même s'il demeure peu répandu chez les jeunes en général. Parmi les élèves touchés par la cyberintimidation, la majorité ont été victimes « une fois » (42 %) ou « quelques fois » (46 %) ; relativement peu de jeunes ont été victimes « souvent » (9 %) ou « très souvent » (4,7 %). Bien que les résultats montrent que cette forme d'intimidation soit moins fréquente, il s'agit toutefois d'un phénomène en émergence qu'il faudra suivre attentivement dans les prochaines années, compte tenu de son impact sur la santé des jeunes. Par ailleurs, la violence et la cyberintimidation sont reconnues pour causer un effritement des relations sociales des jeunes (Farrington, 1993) et peuvent être un frein à leur développement. Mentionnons que les résultats de l'EQSJS confirment ce que d'autres recherches ont révélé, à savoir que les élèves victimes de violence, d'intimidation ou de cyberintimidation sont affectés sur le plan de l'estime de soi et qu'ils sont davantage sujets à développer des symptômes d'anxiété et de dépression, à vivre des troubles alimentaires ou à avoir des pensées suicidaires (Patchin et Hinduja, 2006 ; Salmon et autres, 1998 ; Olweus, 1992). À long terme, parce que leur sentiment de sécurité est diminué, les jeunes qui sont cible d'actes d'intimidation présentent également davantage de risques d'adopter des comportements violents plus tard (Boyce, King et Roche, 2008). Il importe de mentionner que des analyses subséquentes pourront servir à illustrer les différents types de violence à l'école ou sur le chemin de l'école (verbale ou physique) selon leur fréquence, ce qui permettra de cerner davantage le degré de gravité des actes subis ainsi que leur association avec d'autres indicateurs d'adaptation sociale et de santé mentale.

À titre indicatif, mentionnons que selon les derniers résultats de l'enquête *Youth Risk Behavior Surveillance*, 20 % des élèves américains du secondaire (de la 1re à la 6e année d'étude) ont été victimes de violence (« bullying ») au cours des 12 derniers mois, et 16 % ont été la cible de cyberintimidation (CDC, 2012). Au Québec, les derniers résultats disponibles à l'échelle provinciale provenaient de l'Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents du Québec (ESSEA) (Aubin et autres, 2002). Dans le rapport de cette enquête de 1999, il est mentionné que près de la moitié (46 %) des élèves de 13 ans et le quart (25 %) des élèves âgés de 16 ans avaient été victimisés à l'école. Ces chiffres, bien qu'ils ne soient pas comparables avec ceux de la présente enquête, rappellent que le phénomène de la violence à l'école n'est pas nouveau.

La victimisation recouvre dans ce chapitre deux phénomènes : la violence subie à l'école ou sur le chemin de l'école et la cyberintimidation. Une des conclusions est que les élèves les plus jeunes sont proportionnellement plus nombreux que les autres à avoir été victimisés depuis le début de l'année scolaire. Les élèves de 5e secondaire ne sont pas épargnés pour autant puisque plus du quart d'entre eux en ont souffert.

Certaines caractéristiques des élèves semblent diminuer leur exposition à des effets néfastes potentiels de leur environnement, incluant la victimisation. Ainsi, le fait de vivre dans une famille biparentale ou en garde partagée est associé avec de plus faibles proportions d'élèves qui disent avoir été victimisés. Ce constat s'applique aussi aux élèves dont les parents sont plus scolarisés et à ceux qui se classent à un niveau moindre de l'indice de défavorisation matérielle et sociale. Chez les garçons, la victimisation n'est toutefois pas liée à cet indice.

L'indice de victimisation est croisé avec plusieurs d'autres caractéristiques des élèves incluant le niveau de soutien social dans l'environnement (famille, amis, école), le niveau de comportement prosocial des amis, l'estime de soi, l'efficacité personnelle, l'anxiété et, enfin, les comportements d'agressivité directe et indirecte. Rappelons que si les données de l'EQSJS montrent des associations entre des variables comme la victimisation et certaines caractéristiques des élèves, il est impossible d'établir des liens de cause à effet entre celles-ci. Par exemple, une faible estime de soi pourrait être le résultat du fait d'avoir été victime de violence ou de cyberintimidation, comme une prédisposition à le devenir. Malgré cela, les liens observés indiquent que les élèves qui mentionnent des niveaux faible ou moyen de soutien social dans leur environnement (famille, amis et école) et de comportement prosocial des amis, et qui ont de surcroît un niveau faible d'estime de soi sont proportionnellement plus nombreux à être victimes de violence ou de cyberintimidation. De façon similaire, les jeunes qui présentent un niveau d'efficacité globale faible ou moyen, qui souffrent d'anxiété confirmée par un médecin, ou qui présentent au moins un type de comportement d'agressivité directe ou indirecte sont, toutes proportions gardées, plus nombreux à avoir été victimes de violence ou de cyberintimidation. Ces observations s'appliquent intégralement pour les garçons et pour les filles, lorsqu'ils sont pris séparément. La victimisation est donc nettement associée à des caractéristiques des élèves qui sont jugées nuisibles à leur santé mentale, à leur bien-être et à leur adaptation sociale.

À la lumière de ces résultats, on observe que les élèves québécois du secondaire vivent une gamme d'expériences diverses dans leur environnement social et que cet environnement, lorsqu'il est favorable, représente un atout à plusieurs égards. Cette constatation en est une d'importance, car les connaissances scientifiques actuelles sont claires : l'environnement social des jeunes d'âge scolaire (leur famille, leurs amis, l'école) est un déterminant de santé (Currie et autres, 2012). En tenant compte de ce fait, les données présentées devraient être étudiées afin de déterminer les aspects de la vie des élèves où l'intervention et la prévention seraient le plus judicieuses. Ce faisant, il sera utile de se poser quelques questions. Est-ce que le milieu scolaire peut offrir davantage de soutien, d'occasions de participer et de tisser des liens? Peut-on sensibiliser les élèves et quelles sont leurs responsabilités dans ce contexte? Quelles sont celles des parents? Et, enfin, quel rôle les institutions peuvent-elles jouer lorsqu'il est question de favoriser le développement global des élèves par l'entremise d'un environnement qui les soutient mieux?

En ce qui a trait à la victimisation par la violence, incluant la cyberintimidation, on ne peut que constater qu'il s'agit d'un aspect bien présent dans la vie des élèves. Prendre des mesures pour protéger les jeunes de la violence à l'école ou sur le chemin de l'école et prévenir la cyberintimidation est essentiel au bon développement de ces derniers, selon les spécialistes du domaine (Patchin et Hinduja, 2012). L'adoption, en 2012, d'un projet de loi pour contrer l'intimidation et la violence à l'école[7] va dans le même sens. L'EQSJS est un outil adapté à la mesure de l'impact d'une telle loi.

En effectuant un premier survol des indicateurs, ce chapitre laisse entrevoir le potentiel des données portant sur l'environnement social des jeunes du secondaire, lesquelles pourront faire l'objet d'analyses secondaires plus poussées susceptibles de profiter autant aux acteurs de la prévention qu'à ceux du domaine de la recherche. L'EQSJS a mesuré plusieurs indicateurs qui ne sont pas exploités dans le Tome 2, notamment ceux portant sur la santé physique et sur les habitudes de vie, qui pourraient enrichir des analyses complémentaires sur l'environnement social.

7. Projet de loi n° 56, sanctionné le 15 juin 2012. Cette loi stipule qu'une « *commission scolaire doit veiller à ce que chacune de ses écoles offre un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire de manière à ce que tout élève qui la fréquente puisse y développer son plein potentiel, à l'abri de toute forme d'intimidation ou de violence* ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AUBIN, J., C. LAVALLÉE, J. CAMIRAND, N. AUDET et autres (2002). *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois 1999*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 520 p.

AUSTIN, G., S. BATES et M. DUERR (2011). *Guidebook to the California Healthy Kids Survey. Part II : Survey Content – Core Module 2011-2012 edition*, WestEd., 131 p.

AUSTIN, G., S. BATES et M. DUERR (2011a). *Guidebook to the California Healthy Kids Survey. Part II : Survey Content – RYDM Module 2011-2012 edition*, WestEd., 15 p.

AUSTIN, G., et M. ROLFE (2002). *Resilience and Youth Development Module. Aggregated California Data. Fall 1999-Spring 2002*, WestEd., 55 p.

BENARD, Bonnnie (2013). *The Foundations of the Resiliency Network*, document consulté en ligne le 27 février 2013. [En ligne]. [https://www.resiliency.com/free-articles-resources/the-foundations-of-the-resiliency-framework/].

BENARD, B., 1991. *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. Portland, Oregon: Western Center for Drug-Free Schools and Communities.

BOYCE, W. F., M. A. KING, J. ROCHE, 2008. *Des cadres sains pour les jeunes du Canada*. Agence de santé publique du Canada, Ottawa, 152 p.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2012. « Youth Risk Behavior Surveillance – United States, 2011 ». MMWR, vol. 61, n° 4, pp. 1-20.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2009. *School connectedness : Strategies for Increasing Protective Factors Among Youth*. Atlanta, GA : U.S. Department of Health and Human Services; 2009, 24 p.

CURRIE, C et autres, (éds.), 2012. *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6).

DESLANDES, R. et autres, 1995. « Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire », *Mesure et évaluation en éducation*, 18 (2), p.63-79.

DESLANDES, R. et É. ROYER, 1994). « Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire », *Service Social*, 43 (2), p. 63-80.

EISENBERG, M. A. et M. C. AALSMA, 2005. « Bullying and peer victimization: Position paper for the Society for Adolescent Medicine ». *Journal of Adolescent Health*, vol. 36, pp. 88-91.

ESTÉVEZ, E, T. I. JIMÉNEZ et G. MUSITU, 2008. « Violence and Victimization at School in Adolescence ». Chapitre 2 dans *School Psychology*, éditeur David H. Molina, Nova Science Publishers, Inc., pp. 79-115.

FARRINGTON, D. P., 1993. « Understanding and preventing bullying » in *Crime and Justice*, sous la direction de TONRY, M. et N. MORRIS, vol. 17, p. 381-458. Chicago, University of Chicago Press.

GAMACHE, P., R. PAMPALON et D. HAMEL (2010). Guide méthodologique : « L'indice de défavorisation matérielle et sociale : en bref », Québec, Institut national de santé publique du Québec, septembre, 8 p.

HANSON, T. L., et J.-O. KIM, 2007. *Measuring resilience and youth development: the psychometric properties of the Healthy Kids Survey*. (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 034). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West. Disponible au http://ies.ed.gov/ncee/edlabs (p. 54 de 175)

LIBBEY, H. P., 2004. « Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement ». *The Journal of School Health*, 74, 274–283.

OLWEUS, D., 1992. « Victimization by peers : antecedents and long-term outcomes », *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*, sous la direction de Rubin, K.H. et J. B. Asedorf, Hillsdale, NJ : Erlbaum, p. 315-341

PATCHIN, J.W. et S. HINDUJA, 2012. *Cyberbullying Prevention and Response*, New York, Routledge, 204 p.

PATCHIN, J. W. et HINDUJA, S., 2006. « Bullies move beyond the schoolyard : A preliminary look at cyberbullying », *Youth Violence and Juvenile Justice*, vol. 4, p. 148-169

PLANTE, Nathalie, Robert COURTEMANCHE et Lyne DESGROSEILLIERS (2012). « Aspects méthodologiques », dans *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé et leurs habitudes de vie*, Tome 1, Québec, Institut de la statistique du Québec, p. 31-52.

POTVIN, Pierre et autres, 2007. *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Québec : Centre de transfert pour la réussite scolaire du Québec, 102 p.

RESNICK, M. D., K.M. HARRIS, M. SHEW, 1997. « Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health ». *The Journal of the American Medical Association, 278* (10), 823-832.

SALMON, G., A. JAMES et D. M. SMITH, 1998. « Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children ». *British Medical Journal*, n° 317 p. 924-925.

STEINBERG.L. et autres, 1992. « Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed », *Child Development*, vol 317, n° 7163, p. 1266-1281.

STEWART-BROWN, S., 2006. *What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach?* Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 26 p.

WELLS, J., J. BARLOW, S. STEWART-BROWN, 2003. « A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools ». *Health Education* 103(4): 197-220

WYN, J., H CAHILL, R. HOLDWORTH, L. ROWLING et S. CARSON, 2000. « Mind Matters, a whole-school approach promoting mental health and wellbeing ». *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry* 34, 594-601. Document PDF consulté le 20 février 2013, disponible au http://www.intercamhs.org/.

3 ESTIME DE SOI, COMPÉTENCES SOCIALES ET PROBLÈMES DE SANTÉ MENTALE

HÉLÈNE CAMIRAND
Direction des statistiques de santé – Institut de la statistique du Québec

MARTHE DESCHESNES
Direction des individus et des communautés – Institut national de santé publique du Québec

LUCILLE A. PICA
Direction des statistiques de santé – Institut de la statistique du Québec

FAITS SAILLANTS

Estime de soi et compétences sociales

- Les garçons du secondaire rapportent dans une plus grande proportion que les filles avoir un niveau élevé d'estime de soi (24 % c. 15 %). Ils sont également plus susceptibles de présenter un niveau élevé d'efficacité personnelle globale (32 % c. 25 %), une des quatre compétences sociales mesurées dans l'EQSJS 2010-2011.

- Les filles affichent plus souvent un niveau élevé aux trois autres compétences sociales : l'empathie, la résolution de problème et l'autocontrôle.

- Près de la moitié (48 %) des élèves ont un niveau élevé d'empathie au secondaire. Environ les deux tiers (65 %) des filles estiment avoir un tel niveau d'empathie, comparativement au tiers (32 %) des garçons.

- Seulement un tiers (32 %) des élèves se situent au niveau élevé de l'indice de résolution de problème. C'est le cas d'environ 41 % des filles, par rapport à 22 % des garçons.

- Les résultats obtenus pour l'indice d'autocontrôle montrent que 17 % des filles sont dans la catégorie de niveau élevé, une proportion supérieure à celle des garçons (14 %).

- Les garçons et les filles de 4e et 5e secondaire ont tendance à se situer davantage à un niveau élevé d'estime de soi que les élèves des autres années du secondaire.

- Les élèves qui vivent au sein d'une famille biparentale (et parfois en garde partagée) sont proportionnellement plus nombreux à avoir un niveau élevé d'estime de soi, d'efficacité personnelle globale et d'autocontrôle que les élèves de familles reconstituées, monoparentales ou d'autres types de famille.

- Il y a proportionnellement plus d'élèves se situant au niveau élevé d'estime de soi chez ceux qui bénéficient d'un soutien social élevé dans l'environnement familial que chez ceux qui n'en bénéficient pas (24 % c. 7 %).

- Le niveau élevé d'efficacité personnelle est plus répandu lorsque le soutien social est élevé, notamment dans la famille (33 % c. 14 %), de la part des amis (32 % c. 20 %) et dans l'environnement scolaire (38 % c. 20 %).

- Le niveau élevé d'autocontrôle s'observe davantage parmi les élèves qui ont un niveau élevé de soutien social dans la famille et dans l'environnement scolaire, mais surtout chez ceux qui estiment avoir un niveau élevé de supervision parentale (27 % comparativement à 9 % chez les élèves qui n'ont pas un tel niveau de supervision).

Problèmes de santé mentale

- Les filles sont, en proportion, plus nombreuses que les garçons à se situer à un niveau élevé de détresse psychologique (28 % c. 14 %). Ce niveau est également plus présent chez les élèves de 5e secondaire.
- Environ 9 % des élèves du secondaire rapportent une anxiété confirmée par un médecin, alors que 4,9 % affirment que la dépression a été confirmée chez eux, et que 1,8 % signalent des troubles alimentaires confirmés par un médecin ou un spécialiste de la santé.
- Les problèmes de santé mentale sont prédominants chez les filles. Elles rapportent plus de problèmes d'anxiété, de dépression et de troubles alimentaires. En fait, 15 % des filles ont au moins un de ces problèmes de santé mentale comparativement à 9 % des garçons. Cependant, ce sont les garçons qui rapportent plus souvent un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (16 % c. 9 % chez les filles). Un tel trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité a été confirmé par un médecin chez près de 13 % des élèves du secondaire.
- Environ 14 % des garçons et la même proportion de filles ont le sentiment d'avoir des comportements d'inattention avec ou sans hyperactivité, sans égard à une confirmation de ce trouble par un médecin. La majorité d'entre eux (71 %) rapportent ne pas avoir souffert des symptômes d'inattention ou d'hyperactivité pris en compte dans l'EQSJS.

INTRODUCTION

L'*Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011* (EQSJS) n'est pas la première à se pencher sur la santé mentale et psychosociale des jeunes Québécois. Des enquêtes antérieures menées par l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) (*Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois, 1999* [Aubin et autres, 2002]; *Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes de 6 à 14 ans, 1992* [Valla et autres, 1994]) ont permis d'attirer l'attention sur l'importance de cette question, sur la prévalence de certains troubles mentaux, de même que sur la détresse psychologique et l'estime de soi. Afin de traiter de la santé mentale et psychosociale des jeunes sous plusieurs angles, le présent chapitre propose une analyse en deux volets. En premier lieu, l'estime de soi et les compétences sociales seront abordées pour présenter la dimension positive de la santé mentale des jeunes du secondaire. Les compétences sociales font déjà l'objet d'autres enquêtes depuis quelques années (Blumberg, 2008, Griffin et autres, 2006); leurs dimensions plus spécifiques retenues par l'EQSJS sont l'efficacité personnelle, l'empathie, la résolution de problème et l'autocontrôle. Ensuite, les problèmes de santé mentale (dont la détresse psychologique et le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité) seront explorés pour rendre compte des difficultés que vivent les jeunes au regard de leur santé mentale.

L'adolescence est une phase de la vie où se produisent d'importants bouleversements physiques, psychologiques et sociaux (Esch et autres, 2011; Arnett, 1999). L'adolescent tend à avoir une humeur changeante plus facilement, à résister à l'autorité et à s'engager davantage dans des comportements à risque qu'un enfant ou qu'un adulte (Arnett, 1999). Cette période va avoir un effet sur la valeur et le respect que le jeune s'accordera, c'est-à-dire sur son estime de soi (Schraml et autres, 2011). L'estime de soi intervient dans de multiples expériences vécues par les jeunes. Elle est une ressource personnelle associée à l'adaptation sociale et elle est connexe aux compétences sociales. Un niveau élevé d'estime personnelle est considéré comme un facteur important de préservation de la santé mentale et psychosociale du jeune (Branden, 2001; Torres et autres, 1995). Ainsi, l'adolescent qui s'estime de façon positive peut faire face plus aisément aux situations stressantes grâce à la confiance qu'il a en lui-même et en ses capacités d'obtenir du soutien lorsque c'est nécessaire (Baumeister et autres,

2003; Killeen et Forehand, 1998). À l'inverse, une faible estime de soi a été associée à des difficultés scolaires et à des conduites délinquantes (Perron et autres, 1999). Par ailleurs, le niveau d'estime de soi du jeune pourrait découler de l'évaluation, bonne ou mauvaise, qu'il fait de ses performances scolaires, sociales ou autres. Bref, un haut niveau d'estime de soi n'est pas une garantie de réussite scolaire. En effet, la relation entre l'estime de soi et la réussite scolaire est remise en question par certains auteurs, qui mentionnent qu'une haute estime de soi serait en partie le résultat d'une bonne performance scolaire (Baumeister et autres, 2003). C'est d'ailleurs un concept proche de celui de la « conception de soi » (*self-concept*), qui fait référence à la perception qu'un jeune a de ses compétences scolaires et comportementales (Manning, 2007). L'estime de soi est une évaluation encore plus large, incluant la perception de sa personne, de ses sentiments et de sa satisfaction (Harter, 1999). Cette évaluation peut varier selon l'âge de la personne. De nombreuses études révèlent en effet que l'estime de soi connaît un déclin au début de l'adolescence puis devient plus positive par la suite (Harter et Whitesell, 2003).

En plus de l'estime de soi, certains atouts personnels aident les adolescents à faire face aux expériences difficiles, négatives, ou qu'ils perçoivent comme telles (Austin et autres, 2010). Quatre compétences sociales ont été mesurées dans l'EQSJS pour rendre compte de ces atouts que les jeunes possèdent à des degrés divers : (1) L'efficacité personnelle globale regroupe (a) la confiance en soi et (b) la persévérance (Deschesnes et autres, 2003). Le jeune qui fait montre d'une bonne efficacité personnelle croit en sa compétence et en sa capacité de relever des défis et de surmonter les situations stressantes. Cette compétence est associée aux aspirations et à la réussite scolaire (Bandura, 1994); (2) L'empathie fait référence à la compréhension des sentiments d'autrui et à l'attention portée aux expériences vécues par les autres; (3) La résolution de problème renvoie à la capacité de prendre des décisions éclairées; Enfin, (4) l'autocontrôle fait référence à la maîtrise de soi, c'est-à-dire au contrôle des impulsions afin d'atteindre un but ou de suivre une règle plutôt que de succomber à des tentations ou des comportements indésirables. L'autocontrôle contribue ainsi à produire un large éventail d'issues positives dans la vie. Les individus avec un niveau d'autocontrôle élevé ont de meilleurs résultats scolaires, moins de comportements impulsifs et une estime de soi plus élevée. Un niveau élevé d'autocontrôle a aussi été corrélé avec de meilleures relations interpersonnelles et une meilleure santé mentale (Tangney et autres, 2004).

Avec l'estime de soi, ces compétences sociales sont des ressources importantes dans le développement des capacités de l'adolescent à affronter l'adversité et à atteindre son plein potentiel. Plusieurs questions qui font l'objet de ce chapitre proviennent du module sur la résilience et le développement des jeunes du *California Healthy Kids Survey* (CHKS) (Austin et autres, 2010). Les assises théoriques de cette enquête démontrent que l'environnement social et les compétences sociales des jeunes sont associés à un meilleur état de santé ainsi qu'au succès scolaire.

L'analyse de toutes ces compétences sociales implique de les entrevoir dans les contextes de vie des jeunes. L'environnement social (famille, amis, école) fournit en effet des conditions favorisant la santé, le bien-être et la réussite scolaire des jeunes, la capacité à affronter l'adversité et à éviter des comportements à risque pour la santé et est associé à l'acquisition de compétences personnelles, telles que l'empathie, l'efficacité personnelle et la résolution de problème. Les jeunes ayant ces compétences ont en retour un meilleur sens d'appartenance à l'école et ils sentent qu'ils ont la capacité d'apporter une contribution à la société (Scott, 2013). Par ailleurs, les jeunes qui se sentent aimés et valorisés par les adultes dans leur vie seront plus enclins à se fixer des défis à l'école et ailleurs (Austin et autres, 2010).

En ce qui a trait aux problèmes de santé mentale, le besoin de connaissances est de plus en plus reconnu, compte tenu de l'importance grandissante de ces problèmes dans la population en général et chez les jeunes en particulier. Les troubles anxieux et dépressifs sont parmi les problèmes de santé mentale les plus fréquents dans la population générale (ministère de la Santé et des Services sociaux, 2008). Il importe notamment de connaître l'ampleur des troubles de santé mentale à l'adolescence et dans les groupes plus à risque, compte tenu du fait qu'ils sont associés à de moins bons résultats scolaires, à la toxicomanie et à la violence (OMS, 2012).

Dans l'EQSJS 2010-2011, la détresse psychologique, qui se caractérise par la fréquence d'un ensemble de symptômes affectifs, a été mesurée, de même que la présence de quatre troubles mentaux : l'anxiété, la dépression, le trouble de conduite alimentaire et le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH).

Bien que l'anxiété ne soit pas toujours pathologique, les personnes souffrant d'anxiété peuvent peiner à contrôler leur préoccupation excessive, ce qui peut nuire à leur

fonctionnement (*American Psychiatric Association* - DSM-IV-TR[1], 2003). La dépression est un problème qui affecte l'humeur et le bien être d'une personne. Elle peut être de nature chronique ou épisodique, et sa sévérité peut varier entre douce, modérée ou grave selon le cas. Le diagnostic le plus reconnu est celui de la dépression majeure qui consiste en un ou plusieurs épisodes dépressifs majeurs, épisodes qui persistent pour au moins deux semaines et qui s'expriment par une perte d'intérêt dans les activités habituelles. Ils sont fréquemment associés au TDAH, à l'anxiété et aux troubles de l'alimentation (*American Psychiatric Association*, 2003). Les troubles de l'alimentation les plus fréquents sont, quant à eux, l'anorexie et la boulimie, qui se manifestent par des comportements compensatoires inappropriés, notamment des vomissements provoqués.

Les comportements liés à l'hyperactivité, l'impulsivité et l'inattention sont communs chez les enfants et les jeunes, mais lorsqu'ils sont intenses et fréquents, ils peuvent indiquer un trouble plus sérieux, celui du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité (TDAH). Ce trouble se manifeste dès l'enfance et peut engendrer des difficultés scolaires et une faible estime de soi qui, dans certains cas, persisteront jusqu'à l'âge adulte (Cardin et autres, 2011). Les enfants présentant un TDAH ont un plus haut risque de problèmes comportementaux, sociaux et émotionnels (Barkley et autres, 1990). Le TDAH est généralement plus fréquent chez les garçons que chez les filles (*American Psychiatric Association*, 2003; Gaub et Carlson, 1997). La prévalence de ce trouble aurait néanmoins augmenté chez les filles dans les années 1990, possiblement à cause de la composante « inattention » du diagnostic (Brault, 2012).

Par ailleurs, l'EQSJS 2010-2011 a permis de mesurer un indice d'inattention et d'hyperactivité tels que rapportés par les élèves eux-mêmes en répondant à des questions sur la fréquence de certains de leurs comportements d'hyperactivité, d'impulsivité ou d'inattention. La consommation de certains médicaments prescrits a aussi été documentée car elle peut être un indicateur de la présence possible des troubles de santé mentale.

La première section de ce chapitre présente les questions de l'EQSJS ayant servi à l'élaboration des différents indicateurs retenus pour dépeindre l'estime de soi, les compétences sociales, de même que les problèmes de santé mentale des élèves du secondaire. Les résultats associés à chacun de ces indicateurs suivent dans la deuxième section, et les analyses descriptives s'attardent sur les liens avec différentes caractéristiques des élèves et de leur environnement. À propos de ces liens, un choix a été fait parmi les variables de croisement pour mettre en évidence les données les plus pertinentes, et ce choix peut varier d'un indicateur à un autre. Enfin, à la lumière de la synthèse des résultats, la conclusion énonce quelques pistes de réflexion et d'analyses supplémentaires.

3.1 ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

3.1.1 Estime de soi et compétences sociales

▸ Estime de soi

Dans la présente enquête, la traduction française de l'indice de Rosenberg (1965) (Vallières et Vallerand, 1990) a été reprise intégralement pour mesurer le concept d'estime de soi, c'est-à-dire la perception quant à sa propre valeur (Aubin, 2002). Cet indice, qui a été largement utilisé dans diverses enquêtes au Québec et ailleurs, possède de bonnes qualités psychométriques (Bellerose et autres, 2001; Perron et autres, 1999; Deschesnes et Schaefer, 1997).

L'indicateur est construit à partir de dix questions qui sont communes aux deux questionnaires[2] :

SM_D-1b.1	Je pense que je suis quelqu'un de valable, du moins que je vaux autant que les autres.
SM_D-1b.2	Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.
SM_D-1b.3	Tout bien considéré, j'ai tendance à penser que je suis un(e) raté(e).
SM_D-1b.4	Je suis capable de faire les choses aussi bien que les autres de mon âge.
SM_D-1b.5	J'ai peu de raisons d'être fier(ère) de moi.

1. Manuel de référence publié par la Société américaine de psychiatrie qui classifie et catégorise des critères diagnostiques et des recherches statistiques de troubles mentaux spécifiques, l'abréviation vient de l'anglais *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. La version TR a subi une révision du texte mais les diagnostics restent inchangés.

2. Dans l'EQSJS, l'approche de sous-échantillonnage a été utilisée pour allouer à chaque élève l'un des deux questionnaires, lesquels comptent un corps commun de questions.

SM_D-1b.6 J'ai une attitude positive envers moi-même.

SM_D-1b.7 Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi.

SM_D-1b.8 J'ai de la difficulté à m'accepter comme je suis.

SM_D-1b.9 Parfois je me sens vraiment inutile.

SM_D-1b.10 Il m'arrive de penser que je suis un(e) bon(ne) à rien.

Les catégories de réponse pour ces questions sont : Tout à fait en désaccord, Plutôt en désaccord, Plutôt d'accord, Tout à fait d'accord. Un score de 1 à 4, dont l'ordre varie selon les questions, est attribué à chacune des catégories pour obtenir un score total se situant entre 10 et 40. Les catégories sont basées sur les quintiles estimés à partir de la distribution des scores de la population visée.

Les catégories de niveau de l'échelle d'estime de soi sont :

- faible (10 à 27 – quintile 1)
- moyen (28 à 37 – quintiles 2, 3 et 4)
- élevé (38 à 40 – quintile 5)

Plus le score est élevé, plus le niveau d'estime de soi est élevé. Le niveau élevé, principalement, fera l'objet des analyses dans ce chapitre, étant donné que celles-ci se penchent sur des traits positifs susceptibles d'aider les jeunes dans leur adaptation et leur développement. Le niveau « faible » sera parfois pris en compte pour interpréter les résultats d'un autre point de vue (tableaux en annexe).

Efficacité personnelle globale

L'efficacité personnelle globale est la croyance de l'individu en sa capacité de réaliser avec succès une tâche, un apprentissage, un défi ou un changement, ce qui le motive à s'engager dans l'agir et à faire tout ce qu'il faut pour l'atteindre (Bandura et autres, 2009). C'est le fait de croire en sa propre compétence et en sa capacité de faire une différence (Austin et autres, 2010). Deux composantes sont retenues dans la présente enquête pour définir l'efficacité personnelle : la confiance en soi et la persévérance. L'indice d'efficacité personnelle globale comprend donc deux sous-indices, dont les questions sont tirées en partie de deux enquêtes (*California Healthy Kids Survey, 2007-2008*, *Style de vie des jeunes du secondaire en Outaouais* [Deschesnes, 2003]) et sont présentes dans les deux questionnaires de la présente enquête :

SM_D-4.1 Je suis capable de résoudre mes problèmes.

SM_D-4.2 Je suis capable de faire presque tout si j'y mets des efforts.

SM_D-4.3 Je me sens capable de relever des défis qui me tiennent à cœur.

SM_D-4.4 Je me décourage facilement lorsque j'ai une difficulté.

SM_D-4.5 J'abandonne souvent une activité ou un projet avant de l'avoir terminé.

SM_D-4.6 Si une activité me tente mais que ça a l'air trop compliqué, je ne prends même pas la peine d'essayer.

SM_D-4.7 Quand j'essaie d'apprendre quelque chose de nouveau, j'abandonne vite si je ne réussis pas bien tout de suite.

Le sous-indice de *Confiance en soi* est construit à partir des trois premières questions de l'indice global d'efficacité personnelle (SM_D_4.1 à SM_D_4.3). Le choix de réponse est associé à un score : Pas du tout vrai = 1; Un peu vrai = 2; Assez vrai = 3; Tout à fait vrai = 4. Le sous-indice de *Persévérance* est construit à partir des quatre questions suivantes (SM_D-4.4 à SM_D-4.7), dont les scores associés aux choix de réponse ont été inversés. Les niveaux, de faible à élevé, sont obtenus par les intervalles suivants :

- *Confiance en soi* (3 à moins de 9; 9 à moins de 12; 12)
- *Persévérance* (4 à moins de 11; 11 à moins de 15; 15 à 16)

Le score global d'efficacité personnelle est obtenu en faisant la somme des scores obtenus pour les sept énoncés et se situe ainsi entre 7 et 28. Les catégories sont basées sur les quintiles estimés à partir de la distribution des scores de la population visée.

Les catégories de niveau de l'échelle d'efficacité personnelle sont :

- faible (7 à moins de 21 – quintile 1)
- moyen (21 à moins de 26 – quintiles 2, 3 et 4)
- élevé (26 à 28 – quintile 5)

Empathie

L'empathie est une autre composante des compétences sociales. Elle se définit comme l'attention portée aux expériences et sentiments d'autrui et la compréhension de ces derniers. C'est une compétence essentielle au bon développement et la base du respect mutuel (Austin et autres, 2010). Les questions sur l'empathie proviennent du *California Healthy Kids Survey 2007-2008* (CHKS), module B. Elles se retrouvent uniquement dans le questionnaire numéro 2 de la présente enquête :

SM_D-3.1 Ça me touche quand quelqu'un d'autre a de la peine.

SM_D-3.2 J'essaie de comprendre ce que les autres vivent.

SM_D-3.3 J'essaie de comprendre comment les autres pensent et comment ils se sentent.

Le choix de réponse est associé à un score : Pas du tout vrai = 1; Un peu vrai = 2; Assez vrai = 3; Tout à fait vrai = 4. Le score global d'empathie est obtenu en faisant la moyenne des scores obtenus pour les trois énoncés et se situe ainsi entre 1 et 4. Trois catégories d'empathie ont été créées conformément à la méthodologie du CHKS, soit les niveaux « faible » (score global inférieur à 2), « moyen » (score global supérieur ou égal à 2 et inférieur ou égal à 3) et « élevé » (score global supérieur à 3). Comme pour les autres composantes, le niveau élevé d'empathie est retenu pour les analyses.

Résolution de problème

La résolution de problème inclut la capacité de planifier, de trouver des ressources dans l'environnement et d'être critique et créatif dans l'examen de multiples solutions avant de prendre une décision et d'agir (Austin et autres, 2010). Les questions sur la résolution de problème proviennent également du California Healthy Kids Survey 2007-2008, module B. Elles se retrouvent uniquement dans le questionnaire numéro 2 de la présente enquête :

SM_D-5.1 Quand j'ai besoin d'aide, je trouve quelqu'un à qui parler.

SM_D-5.2 J'essaie de résoudre les problèmes en en parlant ou en écrivant ce que j'en pense.

SM_D-5.3 Quand j'ai un problème, je prends le temps de réfléchir à différentes solutions avant d'agir.

Le choix de réponse est associé à un score : Pas du tout vrai = 1; Un peu vrai = 2; Assez vrai = 3; Tout à fait vrai = 4. Le score global de résolution de problème est obtenu en faisant la moyenne des scores obtenus pour les trois énoncés et se situe entre 1 et 4. Trois catégories de résolution de problème ont été créées, soit les niveaux « faible » (score global inférieur à 2), « moyen » (score global supérieur ou égal à 2 et inférieur ou égal à 3) et « élevé » (score global supérieur à 3). Le niveau élevé de résolution de problème est retenu pour les analyses.

Autocontrôle

L'autocontrôle fait référence à la maîtrise de soi, c'est-à-dire à l'habileté qu'a une personne à outrepasser ses impulsions, à interrompre ou à inhiber une réponse interne, afin d'éviter des manifestations comportementales indésirables ou encore afin d'atteindre un but ou de suivre une règle (Tangney et autres, 2004).

Certaines questions de l'indice d'autocontrôle de Tangney et autres (2004) ont été retenues pour mesurer cette dimension à la suite d'analyses en composantes principales et de fidélité. L'indice abrégé est construit à partir de quatre questions, communes aux deux questionnaires :

SM_D-6b.4 Je dis des choses déplacées.

SM_D-6b.5 Si une chose est amusante, je la fais même si je sais qu'elle est mauvaise pour moi.

SM_D-6b.12 Parfois, je ne peux m'empêcher de faire une chose, même si je sais que ce n'est pas correct.

SM_D-6b.13 J'agis souvent sans penser à toutes les options possibles.

Les catégories de réponse pour ces questions sont : Tout à fait vrai = 1; Assez vrai = 2; Un peu vrai = 3; Pas du tout vrai = 4. Le score global d'autocontrôle résulte de la moyenne des scores obtenus pour les quatre questions. Ce score peut varier de 1 à 4. Les catégories sont basées sur les quintiles estimés à partir de la distribution des scores de la population visée.

Les catégories de niveau de l'échelle d'autocontrôle sont :

- faible (0 à <2.75 – quintile 1)
- moyen (2.75 à 3.75 – quintiles 2, 3 et 4)
- élevé (4 – quintile 5)

Le quintile supérieur, ou niveau élevé d'autocontrôle, orientera les analyses. Il correspond aux élèves qui se situent toujours dans la catégorie « pas du tout vrai », soit la plus favorable (score de 4).

3.1.2 Problèmes de santé mentale

Détresse psychologique

La détresse psychologique est définie comme le résultat d'un ensemble de symptômes d'ordre affectif ressentis par les individus et qui, lorsqu'ils se présentent avec persistance, peuvent donner lieu aux syndromes de dépression ou d'anxiété (Camirand et Nanhou, 2008; Deschesnes, 1998). L'utilisation d'un indice de détresse psychologique ne permet pas de mesurer la prévalence des personnes ayant des troubles mentaux spécifiques.

L'indice de détresse psychologique de Santé Québec a été retenu ici. Il est basé sur 14 questions mesurant la fréquence des symptômes liés à la dépression, à l'anxiété, à l'irritabilité et aux troubles cognitifs, au cours de la semaine précédant l'enquête. Il s'agit des questions SM_A-1a.1 à SM_A-1a.14. Cet indice a été utilisé lors des enquêtes générales de Santé Québec réalisées en 1987, 1992-1993 et 1998 et lors d'enquêtes régionales. Deschesnes (1998) a démontré que sa fiabilité et sa validité étaient acceptables pour la population adolescente québécoise.

Les questions se retrouvent dans le questionnaire numéro 2 uniquement.

Au cours de la dernière semaine :

SM_A-1a.1 T'es tu senti(e) agité(e) ou nerveux(se) intérieurement?

SM_A-1a.2 T'es tu senti(e) tendu(e), stressé(e) ou sous pression?

SM_A-1a.3 As-tu ressenti des peurs ou des craintes?

SM_A-1a.4 T'es-tu laissé(e) emporter ou t'es-tu fâchée(e) contre quelqu'un ou quelque chose?

SM_A-1a.5 T'es-tu senti(e) facilement contrarié(e) ou irrité(e)?

SM_A-1a.6 T'es-tu senti(e) négatif(ve) envers les autres?

SM_A-1a.7 T'es-tu fâché(e) pour des choses sans importance?

SM_A-1a.8 T'es-tu senti(e) seul(e)?

SM_A-1a.9 T'es-tu senti(e) ennuyé(e) ou peu intéressé(e) par les choses?

SM_A-1a.10 As-tu pleuré facilement ou t'es-tu senti(e) sur le point de pleurer?

SM_A-1a.11 T'es-tu senti(e) découragé(e)?

SM_A-1a.12 T'es-tu senti(e) désespéré(e) en pensant à l'avenir?

SM_A-1a.13 As-tu eu des blancs de mémoire?

SM_A-1a.14 As-tu eu des difficultés à te souvenir des choses?

Les catégories de réponse pour ces questions sont : Jamais = 0; De temps en temps = 1; Assez souvent = 2; Très souvent = 3. Des scores de 0 à 3 sont accordés à chacune des catégories. Le score total est ramené à une échelle de 0 à 100, et les élèves sont départagés en quintiles créés par les intervalles suivants.

Les catégories de niveau de l'échelle de détresse psychologique sont :

- faible (de 0 à <11.90 – quintile 1)
- moyen (de 11.90 à <42.86 – quintiles 2, 3 et 4)
- élevé (42.86 et plus – quintile 5)

Plus le score est élevé, plus le niveau de détresse psychologique est élevé. L'accent est mis sur le niveau élevé dans les analyses de ce chapitre.

Anxiété, dépression, trouble de conduite alimentaire et trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité confirmés par un médecin

L'anxiété est caractérisée par des soucis excessifs ou un sentiment d'appréhension, de peur ou de nervosité. Les personnes anxieuses ont de la difficulté à contrôler leur préoccupation constante, ce qui peut altérer leur fonctionnement sur le plan social ou dans d'autres domaines importants de leur vie (*American Psychiatric Association* - DSM-IV-TR, 2003). L'anxiété, dans son sens commun, représente une inquiétude extrême causée par un évènement appréhendé, une situation incertaine. C'est une réaction à un stress, un système d'alarme, une manière de se préparer à affronter les petits et les grands aléas de la vie. Toutefois, quand l'origine de l'anxiété est inconnue, qu'elle empêche de fonctionner au quotidien et que la personne qui en souffre n'arrive plus à la contrôler, on parle de troubles anxieux (ACSM, 2011).

L'*American Psychiatric Association* fait référence au trouble dépressif majeur. Selon sa définition, la dépression est un trouble qui peut être léger, modéré ou sévère. Ce trouble s'exprime par une évolution clinique consistant en un ou plusieurs épisodes dépressifs majeurs, qui s'expriment par une humeur dépressive ou une perte d'intérêt ou de plaisir pour presque toutes les activités et persistent au moins deux semaines (*American Psychiatric Association*, 2003).

L'anxiété et la dépression sont des troubles qui peuvent être présents à des degrés divers chez une personne. La question sur la confirmation par un médecin ne donne pas d'indication sur la gravité de ces troubles chez le jeune.

Le trouble de conduite alimentaire se définit par des perturbations persistantes de l'alimentation et de la conduite alimentaire (*American Psychiatric Association* - DSM-IV-TR, 2003). L'anorexie se caractérise par le refus de maintenir le poids corporel à une valeur minimale normale, de peur de prendre du poids et de devenir obèse, même en présence de maigreur. La boulimie se caractérise plutôt par des épisodes répétés de crises de boulimie (accès d'ingestion de grandes quantité de nourriture), suivis de comportements compensatoires inappropriés tels que des vomissements provoqués, un emploi abusif de laxatifs, de diurétiques ou d'autres médicaments, de même que le jeûne ou l'exercice physique excessif. Ces derniers comportements sont aussi présents dans le cas de l'anorexie.

On parle de trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité lorsqu'un professionnel de la santé a confirmé que les comportements suivants sont fréquents chez un jeune et qu'ils se manifestent avec une intensité inadéquate pour son âge : manque d'attention ou présence de problèmes de concentration, et parfois comportements d'hyperactivité ou d'impulsivité. Ces comportements doivent aussi provoquer une gêne fonctionnelle dans au moins deux des environnements sociaux (par exemple, à l'école et à la maison). Enfin, une altération cliniquement significative du fonctionnement social ou scolaire doit être clairement mise en évidence. L'hyperactivité à l'adolescence peut se limiter à la nervosité, à une sensation intérieure d'agitation et d'incapacité à tenir en place ou à une difficulté à s'engager dans des activités calmes et sédentaires (*American Psychiatric Association* - DSM-IV-TR, 2003).

Une seule question porte sur les quatre problèmes mentionnés ci-dessus. Elle a été inspirée de plusieurs enquêtes : l'*Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois, 1999* (Aubin et autres, 2002), l'*Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes* (Statistique Canada, 2005).

Cette question est commune aux deux questionnaires.

SM_B-1 Est-ce que tu souffres de l'un ou l'autre des problèmes de santé suivants confirmé par un médecin ou un spécialiste de la santé? (oui, non)

SM_B-1.2 Trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité

SM_B-1.3 Anxiété

SM_B-1.4 Dépression

SM_B-1.5 Trouble alimentaire (anorexie, boulimie)

▸ Médicaments prescrits relativement à l'anxiété, à la dépression ou au trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité

La première question sur les médicaments a été créée pour l'EQSJS. La seconde est inspirée de l'ESSEA (Aubin et autres, 2002) et de l'*Enquête sur le bien-être des jeunes Montréalais* (Ayotte et autres, 2009). Elles sont communes aux deux questionnaires de l'EQSJS.

SM_B-2a Au cours des 2 dernières semaines, as-tu pris un médicament prescrit par un médecin pour soigner la dépression ou l'anxiété (ex. : Celexa, Effexor, Paxil, Prozac, Luvox, Wellbutrin, Zoloft, Rivotril)?

SM_B-2b Au cours des 2 dernières semaines, as-tu pris un médicament prescrit par un médecin pour te calmer ou t'aider à mieux te concentrer (ex. : Ritalin, Ativan)?

▸ Indice d'inattention et d'hyperactivité

Cet indice se distingue du trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité tel que confirmé par un médecin, car il s'agit d'une mesure sur les symptômes ou les comportements problématiques liés à l'inattention et à l'hyperactivité tels que ressentis par les élèves.

Les items composant l'indice d'inattention et d'hyperactivité proviennent de l'*Enquête longitudinale nationale sur la santé des enfants et des jeunes* de Statistique Canada et ils ont été tirés de l'*Étude sur la santé des jeunes Ontariens*

(Charach et autres, 2010). Ces items ont aussi été utilisés par l'*Enquête longitudinale du développement des enfants du Québec* (Desrosiers et Neill, 2003) et par l'*Enquête sur le bien-être des jeunes Montréalais* (Ayotte et autres, 2009).

Le premier bloc de questions sert à déterminer la présence de symptômes liés surtout à l'inattention et comprend trois items, qui se trouvent au questionnaire numéro 2 :

SM_A-4.1 Je suis facilement distrait(e), j'ai du mal à poursuivre une activité quelconque.

SM_A-4.2 Je ne peux pas me concentrer ou maintenir mon attention.

SM_A-4.3 Je suis inattentif (ve), j'ai de la difficulté à porter attention à ce que quelqu'un dit ou fait.

Le deuxième bloc sert à déterminer la présence de symptômes surtout liés à l'hyperactivité et comprend quatre items, qui sont communs aux deux questionnaires :

SM_B-3.1 Je bouge tout le temps.

SM_B-3.2 Je ne peux pas rester en place, je suis agité(e).

SM_B-3.3 Je suis impulsif (ve), j'agis sans réfléchir.

SM_B-3.4 J'ai de la difficulté à attendre mon tour dans un jeu ou une activité de groupe.

Les scores accordés à chacune des catégories de réponse sont les suivants : Jamais = 0; Parfois = 1; Souvent = 2.

Le score global pour chacun des deux sous-indices résulte de la moyenne des scores obtenus pour les items de cet indice. Les catégories sont basées sur les quartiles établis par la distribution des scores dans la population visée. Le dernier quartile détermine le seuil pour le niveau élevé. Le niveau faible ou moyen est associé à un score global inférieur ou égal à 1 et le niveau élevé à un score global supérieur à 1. Les élèves sont répartis selon quatre catégories : 1) Inattention élevée avec hyperactivité élevée; 2) Inattention élevée avec hyperactivité faible ou moyenne; 3) Hyperactivité élevée avec inattention faible ou moyenne; 4) Inattention faible ou moyenne avec hyperactivité faible ou moyenne.

3.1.3 Portée et limites des données

Compte tenu du fait que l'enquête est de type transversal et représente une population visée à un moment donné, les associations qui ont été mises en lumière entre différents phénomènes ne peuvent être considérées comme des relations causales. Cependant, plusieurs de ces phénomènes sont influencés par des facteurs communs qui peuvent interagir en même temps ou de manière rétroactive.

Quatre indices de ce chapitre sont mesurés en quintiles : l'estime de soi, l'efficacité personnelle (et ses deux sous-indices), l'autocontrôle et la détresse psychologique. La proportion de l'ensemble des élèves du secondaire se situant à un niveau élevé à ces indices n'est pas une prévalence estimée puisqu'elle est obtenue par la définition du quintile. En conséquence, elle ne peut être utilisée que dans un but de comparaison, en la croisant avec d'autres variables, notamment avec le sexe. Les résultats rattachés à ces indicateurs sont essentiellement utiles pour différencier les élèves selon diverses caractéristiques, et identifier ainsi des sous-populations plus susceptibles de présenter des niveaux élevés aux différents indicateurs.

En raison de la méthodologie utilisée, les proportions observées pour l'indice d'inattention et d'hyperactivité ne peuvent pas être considérées comme des prévalences cliniques. Le niveau élevé à ces indices ne représente pas la proportion d'élèves qui souffrent de ces problèmes mais plutôt la présence de comportements qui peuvent nuire au bon développement des jeunes. Par conséquent, les proportions présentées doivent seulement servir à identifier les groupes davantage à risque, alors que les proportions d'élèves ayant obtenu une confirmation du médecin pourront être considérées pour estimer l'ampleur de ces troubles de santé mentale.

Bien que les indices puissent être affectés par un biais de désirabilité sociale, c'est-à-dire le désir de fournir la réponse souhaitée ou la réponse perçue comme valorisée par la société ou les pairs, ce biais est minimisé dans le cadre de l'enquête par le caractère anonyme et confidentiel des données recueillies.

3.2 RÉSULTATS

3.2.1 Estime de soi et compétences sociales

Estime de soi

Rappelons que l'indicateur d'estime de soi est étudié ici en quintiles et ne saurait être interprété comme une prévalence absolue de l'estime de soi. Pour désigner l'estime de soi positive des jeunes, il a été décidé, en tant que variable d'approximation de ce phénomène, de retenir le quintile supérieur de l'indice, soit le niveau élevé.

Selon certaines caractéristiques sociodémographiques et économiques

L'estime de soi est un phénomène sexué. Environ 24 % des garçons du secondaire se situent à un niveau élevé à l'indice d'estime de soi, comparativement à près de 15 % des filles (tableau 3.1). Les garçons et les filles de 4e et 5e secondaire ont tendance à se situer davantage à un niveau élevé d'estime de soi que les élèves des années scolaires antérieures, sauf les filles de 1re secondaire, qui affichent une proportion similaire à celles de 4e secondaire (16 %). Le niveau faible d'estime de soi, quant à lui, se distribue inévitablement de manière différente parmi les garçons et les filles (14 % c. 24 %) (annexe A3.1).

L'estime de soi est liée à la situation familiale des élèves. Ceux qui vivent habituellement au sein d'une famille biparentale ou en garde partagée sont proportionnellement plus nombreux à avoir un niveau élevé d'estime de soi que les élèves de familles reconstituées ou monoparentales (respectivement 21 % et 20 % c. 16 % et 17 %). Cette proportion est de seulement 12 % chez les élèves d'autres types de famille[3]. La relation entre le niveau élevé d'estime de soi et la situation familiale est valable tant chez les garçons que chez les filles[4].

Le plus haut niveau de scolarité des parents est également lié au niveau d'estime de soi des élèves du secondaire, puisque les jeunes dont au moins un parent a fait des études collégiales ou universitaires sont plus nombreux, en proportion, à avoir une estime de soi élevée (22 %) que ceux dont au moins un parent possède un DES (16 %) ou

Tableau 3.1
Niveau élevé d'estime de soi selon certaines caractéristiques sociodémographiques, économiques et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
	%		
Sexe			
Garçons	24,2[a]		
Filles	15,3[a]		
Niveau scolaire			
1re secondaire	19,0[a]	21,4[a]	16,3[a,b]
2e secondaire	17,4[b]	21,5[b]	13,0[b,c]
3e secondaire	18,6[c]	23,7[c]	13,0[b,d]
4e secondaire	20,8[a,b,c]	26,0[a,b]	15,8[c,d]
5e secondaire	24,0[a,b,c]	29,4[a,b,c]	19,1[a,d]
Situation familiale			
Biparentale	21,2[a,b]	25,4[a,b]	16,7[a,b,c]
Reconstituée	16,3[a,c]	20,5[a,c]	12,7[a,d]
Monoparentale	17,4[b,d]	22,0[b]	12,8[b]
Garde partagée	20,1[c,d]	24,5[c]	15,2[b,c]
Autres	11,6[a,d]	14,7[a,b,c]	9,0[c,d]
Plus haut niveau de scolarité des parents			
Inférieur au DES	12,6[a]	15,5[a]	10,4[a]
Diplôme d'études secondaires (DES)	16,1[a]	20,1[a]	11,9[b]
Études collégiales ou universitaires	21,9[a]	26,7[a]	17,0[a,b]
Indice de défavorisation matérielle et sociale			
1 - Très favorisé	22,4[a,b,c]	26,7[a,b,c]	18,2[a,b,c,d]
2	20,3[a]	25,1[d]	15,6[a]
3	19,0[b]	23,8[a]	14,6[b]
4	17,9[a]	21,9[b,d]	13,8[c]
5 - Très défavorisé	19,0[c]	23,4[c]	14,4[a]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

3. Les « autres » situations familiales englobent celles des jeunes qui habitent avec un(e) tuteur(trice) ou dans une famille ou un foyer d'accueil ou encore seul(e) ou en colocation. Pour connaître la définition de toutes les catégories de réponse de l'indicateur « situation familiale », le lecteur est invité à consulter consulter le Tome 1 de l'EQSJS, chapitre 2 sur les caractéristiques de la population (Plante et autres, 2012).

4. Les proportions de filles et de garçons qui vivent en garde partagée ou dans une famille monoparentale ne diffèrent pas significativement.

dont les deux parents n'ont pas atteint le niveau secondaire (13 %). Chez les filles, la proportion qui rapporte une estime de soi élevée est toutefois semblable pour les deux catégories de niveau de scolarité des parents se situant en deçà du niveau collégial (10 % et 12 %), comparativement à 17 % pour la catégorie de niveau élevé de scolarité.

Enfin, le niveau élevé d'estime de soi varie selon le niveau de l'indice de défavorisation matérielle et sociale[5]. Les élèves très favorisés (premier quintile) se situent en plus forte proportion au niveau élevé d'estime de soi (22 %) que les autres élèves (entre 18 % et 20 % pour les autres quintiles). Cette légère variation de l'estime de soi en fonction de l'aisance matérielle et sociale est présente autant chez les garçons que chez les filles.

Selon l'environnement social des jeunes : la famille, les amis et l'école

Si la situation familiale (biparentale et garde partagée), la plus grande scolarité des parents et l'aisance matérielle et sociale sont associées positivement à l'estime de soi, il en va de même du soutien social dans l'environnement familial, de la supervision des parents et du soutien social des amis et de l'environnement scolaire. À titre d'exemple, il y a proportionnellement plus d'élèves se situant au niveau élevé d'estime de soi chez ceux qui bénéficient d'un soutien social élevé dans l'environnement familial que chez ceux qui n'en bénéficient pas (24 % c. 7 %) (tableau 3.2). Les proportions d'élèves présentant un tel niveau d'estime de soi sont également plus grandes dans les catégories élevées de chacun des indicateurs de l'environnement social. L'estime de soi est aussi affectée par le fait d'être victime de violence ou de cyberintimidation, car les jeunes qui vivent cette situation depuis le début de l'année scolaire sont proportionnellement moins nombreux à présenter un niveau élevé d'estime de soi que les autres (11 % comparativement à 25 %). Les mêmes constats ressortent lorsqu'on examine les résultats chez les garçons et les filles séparément. Les liens entre le niveau faible de l'estime de soi et l'environnement social des jeunes sont présentés à l'annexe A3.2.

Tableau 3.2
Niveau élevé d'estime de soi selon certaines caractéristiques de l'environnement social des jeunes (famille, amis, école) et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
	%		
Soutien social dans l'environnement familial			
Niveau élevé	24,0[b]	29,4[a]	18,7[a]
Niveau faible ou moyen	7,2[a]	9,3[a]	4,9[a]
Supervision parentale			
Niveau élevé	25,0[a]	30,3[a]	21,0[a]
Niveau faible ou moyen	17,0[b]	21,7[a]	11,4[a]
Soutien social des amis			
Niveau élevé	23,2[a]	31,3[a]	17,4[a]
Niveau faible ou moyen	12,1[a]	14,5[a]	6,6[a]
Soutien social dans l'environnement scolaire			
Niveau élevé	27,5[a]	33,1[a]	22,3[a]
Niveau faible ou moyen	14,1[a]	17,7[a]	10,2[a]
Victimisation[1] durant l'année scolaire			
Au moins une fois	11,4[a]	14,6[a]	6,9[a]
Jamais	24,8[a]	31,5[a]	19,2[a]

1. La victimisation fait référence aux victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école ou de cyberintimidation.

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Enfin, bien qu'on ne puisse établir de lien de causalité, il convient de terminer en regardant le lien entre l'estime de soi et la performance scolaire. L'enquête réaffirme que les élèves se situant à un niveau élevé d'estime de soi sont proportionnellement plus nombreux parmi ceux qui évaluent leur performance scolaire[6] comme au-dessus de la moyenne, comparativement à ceux qui sont dans la moyenne et à ceux qui s'estiment sous la moyenne (respectivement 20 % c. 11 % c. 5 %) (données non présentées).

5. L'indice de défavorisation matérielle et sociale est un proxy de type écologique qui permet d'assigner à un individu une information socioéconomique reflétant des privations au niveau matériel et une fragilité du réseau social (Gamache, Pampalon et Hamel, 2010).

6. L'autoévaluation de la performance scolaire est obtenue en demandant aux élèves comment ils se classent par rapport aux autres élèves de leur âge en pensant à leurs notes scolaires.

Efficacité personnelle globale

Les analyses qui suivent se concentrent sur les associations entre le niveau « élevé » d'efficacité personnelle, soit le quintile supérieur, et les caractéristiques des élèves (tableau 3.3).

Selon certaines caractéristiques sociodémographiques et économiques

Les élèves qui se situent à un niveau élevé d'efficacité personnelle globale ne se distribuent pas tous également selon les caractéristiques sociodémographiques. Ainsi, les garçons se distinguent des filles (32 % c. 25 %). La proportion de garçons ayant un niveau élevé d'efficacité personnelle tend à augmenter légèrement à partir de la 4e secondaire, pour atteindre 36 % en 5e secondaire. Chez les filles, la variation selon le niveau scolaire est moins claire. Ainsi, les proportions observées en 1re et en 5e secondaire sont similaires (27 %) et sont plus élevées que pour les autres niveaux scolaires.

Lorsque l'on considère les deux sous-indices de l'efficacité personnelle, les garçons possèdent un niveau élevé de confiance en soi (32 % c. 24 %) et de persévérance (36 % c. 29 %) dans une plus grande proportion que les filles (figure 3.2). On constate toutefois que l'évolution de ces indicateurs à travers le secondaire n'est pas tout à fait identique à celle de l'indice de l'efficacité personnelle globale. À y regarder de plus près, on peut voir que l'efficacité personnelle globale des garçons connaît une timide progression à partir de la 4e secondaire, et que c'est en fait la proportion de garçons ayant un niveau élevé de confiance en soi qui contribue à cette augmentation (figure 3.1). La persévérance, quant à elle, reste constante parmi les garçons. Sexes réunis, la confiance en soi est plus répandue en secondaire 3, puis les proportions augmentent en secondaire 4 et encore en secondaire 5 (données non présentées). Cette différence est attribuable aux garçons, chez qui le niveau élevé de confiance en soi atteint 39 % en secondaire 5; la différence entre les filles selon leur niveau scolaire est moins marquée. Le niveau élevé de persévérance est plus répandu en 1re secondaire que dans tous les autres niveaux (36 % c. 31 % à 32 %) (données non présentées). Cette démarcation s'observe autant chez les filles que chez les garçons, bien que les garçons de secondaire 5 ne se distinguent d'aucun autre niveau scolaire en ce qui a trait au niveau de persévérance (figure 3.1).

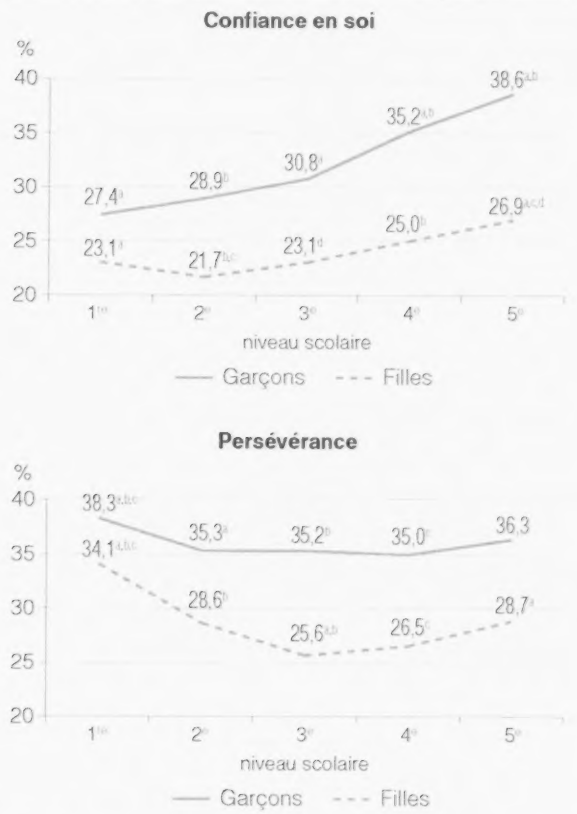
Tableau 3.3
Niveau élevé d'efficacité personnelle globale selon certaines caractéristiques sociodémographiques, économiques et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
	%		
Sexe			
Garçons	31,9[a]		
Filles	24,9[a]		
Niveau scolaire			
1re secondaire	29,3[a,b,c]	31,2[a]	27,3[a,b,c]
2e secondaire	27,0[a]	29,9[b,c]	23,9[a,d]
3e secondaire	26,6[b,c]	30,7[d]	22,3[b,e]
4e secondaire	28,7[c]	33,2[b]	24,2[c,f]
5e secondaire	31,4[a,c]	35,8[a,c,d]	27,4[d,e,f]
Situation familiale			
Biparentale	30,3[a,b,c]	33,7[a,b,c]	26,8[a,b,c]
Reconstituée	23,8[a]	26,5[a]	21,6[a,d]
Monoparentale	25,0[b]	29,3[b]	20,9[b,e]
Garde partagée	28,0[a,b,c]	31,0[a]	24,7[d,e,f]
Autres	21,4[c]	26,1[c]	17,5[e,f]
Plus haut niveau de scolarité des parents			
Inférieur au DES	21,5[a]	24,8[a]	18,9[a]
Diplôme d'études secondaires (DES)	23,8[a]	27,3[b]	20,1[b]
Études collégiales ou universitaires	30,8[a]	34,5[a,b]	27,1[a,b]
Indice de défavorisation matérielle et sociale			
1 - Très favorisé	30,8[a,b,c]	34,2[a,b,c]	27,4[a,b]
2	29,4[a]	33,4[a]	25,4
3	28,4[a]	31,6[a]	25,5
4	27,6[b]	31,5[b]	23,8[b]
5 - Très défavorisé	26,8[c,d]	29,9[c,d]	23,6[b]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Figure 3.1
Niveau élevé de confiance en soi et de persévérance selon le niveau scolaire et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011



Note : Chez les garçons ou chez les filles, le même exposant exprime une différence significative entre les niveaux scolaires, au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Le fait de vivre habituellement au sein d'une famille biparentale est associé à des proportions plus grandes de jeunes possédant un niveau élevé d'efficacité personnelle globale (30 %) (tableau 3.3).. Ce portrait est similaire chez les garçons mais chez les filles, celles qui vivent la garde partagée ne se distinguent pas de celles des familles biparentales. L'efficacité personnelle globale est liée au niveau de scolarité des parents puisque cet atout individuel est plus souvent présent chez les élèves dont au moins l'un des parents a atteint un niveau collégial ou universitaire : plus le niveau de scolarité des parents est élevé, plus la proportion de jeunes présentant un niveau élevé d'efficacité personnelle est importante (de 21 %, si le niveau est inférieur au DES, à 31 % pour les études collégiales ou universitaires). Cette différence est observée tant chez les filles que chez les garçons (tableau 3.3). La proportion de jeunes possédant un niveau élevé d'efficacité personnelle a tendance à diminuer avec le niveau de défavorisation matérielle et sociale, passant de 31 % chez les élèves très favorisés à 27 % chez ceux qui sont très défavorisés.

Selon l'environnement social des jeunes : la famille, les amis et l'école

À la lumière des résultats, on constate que les proportions d'élèves du secondaire avec un niveau élevé d'efficacité personnelle globale varient selon l'environnement familial, des amis et scolaire. En effet, ce niveau est plus répandu lorsque le soutien social est important (tableau 3.4). Dans ce sens, le soutien social dans la famille, la supervision parentale, le soutien social des amis et dans l'environnement scolaire sont positifs, et ce, quel que soit le sexe. Par exemple, le niveau élevé d'efficacité personnelle est plus répandu chez les élèves, garçons ou filles, qui bénéficient d'un niveau élevé de soutien dans l'environnement scolaire, comparativement à ceux dont le niveau de soutien est faible ou moyen (38 % c. 20 %). Le phénomène de victimisation, qui fait partie de l'environnement scolaire est aussi lié au niveau d'efficacité personnelle globale. En effet, les élèves qui n'ont jamais connu la victimisation sont proportionnellement plus nombreux à se situer au niveau élevé d'efficacité personnelle que les élèves ayant connu ce phénomène (33 % c. 21 %).

Tableau 3.4
Niveau élevé d'efficacité personnelle globale selon certaines caractéristiques de l'environnement social des jeunes (famille, amis, école) et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
		%	
Soutien social dans l'environnement familial			
Niveau élevé	33,3[a]	37,5[a]	29,2[b]
Niveau faible ou moyen	14,1[a]	16,4[a]	11,6[b]
Supervision parentale			
Niveau élevé	35,9[a]	39,7[a]	33,1[b]
Niveau faible ou moyen	24,6[a]	28,9[a]	19,3[b]
Soutien social des amis			
Niveau élevé	32,4[a]	39,2[a]	27,6[b]
Niveau faible ou moyen	19,7[a]	22,3[a]	13,5[b]
Soutien social dans l'environnement scolaire			
Niveau élevé	37,7[a]	41,9[a]	33,9[b]
Niveau faible ou moyen	19,9[a]	23,7[a]	15,9[b]
Victimisation[1] durant l'année scolaire			
Au moins une fois	20,9[a]	24,0[a]	16,6[b]
Jamais	33,0[a]	38,0[a]	28,7[b]

1. La victimisation fait référence aux victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école ou de cyberintimidation.

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Selon l'estime de soi et l'autoévaluation de la performance scolaire

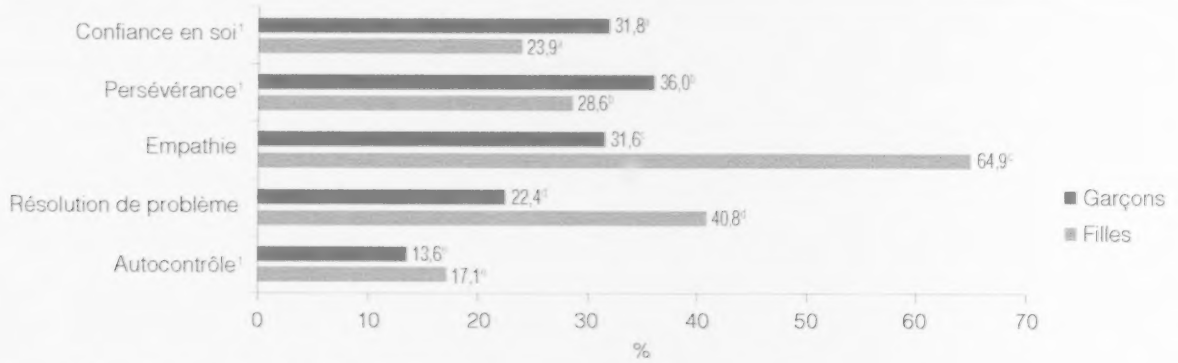
L'EQSJS permet d'établir un lien entre deux indices qui sont conceptuellement liés car la majorité des élèves qui ont un niveau élevé d'efficacité personnelle font également une évaluation positive de leur estime de soi (niveau élevé) (62 %), comparativement à ceux qui ont une estime de soi de niveau moyen (25 %) ou faible (6 %) (données non présentées).

La proportion des élèves du secondaire qui se situent au niveau élevé d'efficacité personnelle globale est plus grande parmi ceux qui évaluent leur performance scolaire comme au-dessus de la moyenne, par rapport à ceux qui la jugent dans la moyenne ou sous la moyenne (respectivement 40 % c. 24 % c. 12 %) (données non présentées).

Empathie, résolution de problème et autocontrôle

Près de la moitié (48 %) des élèves ont un niveau élevé d'empathie au secondaire. À peu près la même proportion (45 %) présentent un niveau moyen et seulement 7 % un niveau faible (données non présentées). Selon les données de l'EQSJS 2010-2011, de grandes différences existent entre les garçons et les filles en ce qui concerne l'empathie. Environ le tiers (32 %) des garçons du secondaire estiment avoir un niveau élevé d'empathie, comparativement aux deux tiers (65 %) des filles (figure 3.2). Cette proportion varie peu durant tout le secondaire pour les filles, alors qu'elle gagne lentement du terrain chez les garçons à partir de la 4e secondaire (figure 3.3).

Figure 3.2
Diverses compétences sociales selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011



1. Le niveau élevé représenté provient du quintile supérieur.

Note : Pour un indice donné, le même exposant exprime une différence significative entre les garçons et les filles, au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Seulement un tiers (32 %) des élèves se situent au niveau élevé de l'indice de résolution de problème; plus de la moitié (57 %) présentent un niveau moyen et environ 12 % se situent au niveau faible (données non présentées). Les garçons et les filles montrent aussi de grandes différences en ce qui a trait à cet indicateur. En effet, environ 41 % des filles affichent un niveau élevé à l'indice de résolution de problème, comparativement à 22 % des garçons (figure 3.2). Sur le plan statistique, cet indice ne varie pas significativement selon le niveau scolaire pour les filles (figure 3.3).

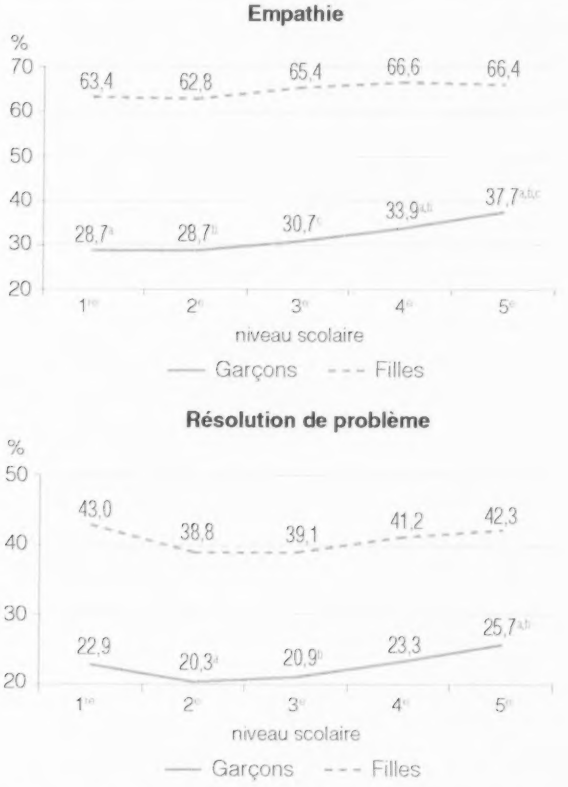
Les résultats obtenus au regard de l'indice d'autocontrôle, selon le sexe, montrent que 17 % des filles se situent dans la catégorie de niveau élevé, une proportion supérieure à celle des garçons (14 %) (figure 3.2). Aussi, cette proportion est plus élevée dans la première année du secondaire (21 %) puis diminue en deuxième (16 %), pour se situer ensuite entre 13 % et 14 % (tableau 3.5). Chez les garçons, la proportion se situant au niveau élevé de l'indice diminue progressivement avec les années, alors que chez les filles, elle se stabilise à partir de la 3e secondaire (tableau 3.5). Les jeunes filles de 1re secondaire sont celles qui présentent la plus forte proportion au niveau élevé d'autocontrôle (24 %).

Par ailleurs, le niveau d'autocontrôle varie selon la situation familiale du jeune. En fait, les jeunes vivant avec leurs deux parents (17 %) se démarquent de ceux vivant dans tout autre type de famille, avec une plus forte proportion se situant à un niveau élevé d'autocontrôle (tableau 3.5).

Autocontrôle selon l'environnement social des jeunes : la famille, les amis et l'école

Globalement, le niveau d'autocontrôle des jeunes est associé aux différents environnements dans lesquels ils évoluent. La proportion des élèves qui présentent un niveau élevé d'autocontrôle est plus grande parmi ceux qui bénéficient d'un soutien social élevé dans la famille que chez ceux dont le soutien est moindre (17 %

Figure 3.3
Niveau élevé d'empathie et de résolution de problème selon le niveau scolaire et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011



Note : Chez les garçons ou chez les filles, le même exposant exprime une différence significative entre les niveaux scolaires, au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Tableau 3.5
Niveau élevé d'autocontrôle selon le sexe, le niveau scolaire et la situation familiale, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
	%		
Sexe			
Garçons	13,6a		
Filles	17,1a		
Niveau scolaire			
1re secondaire	20,5a,b,c	17,5a,b	23,8a,b,c
2e secondaire	15,9a,b,c	14,4a	17,4a,b,c
3e secondaire	13,9a	13,2b	14,7a
4e secondaire	13,3a	12,3a	14,3b
5e secondaire	12,9a	10,0a,b	15,4c
Situation familiale			
Biparentale	16,7a,b,c	14,8a,b,c	18,8a,b,c
Reconstituée	12,0a	10,6a	13,2a
Monoparentale	13,6a	12,7b	14,5b
Garde partagée	13,7b	11,1c	16,5a,c
Autres	12,8c	14,4*	11,4*,c

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

c. à 11 %). Il est fortement lié au niveau de supervision parentale, puisque les élèves bénéficiant d'un niveau élevé de supervision présentent un niveau élevé d'autocontrôle en proportion nettement plus grande que les autres (27 % c. 9 %). Cette démarcation existe autant chez les garçons que chez les filles (tableau 3.6). Le soutien social des amis, contrairement au soutien social reçu dans l'environnement familial, n'est pas associé à l'autocontrôle. Le niveau élevé d'autocontrôle est également lié à un niveau plus élevé de soutien social dans l'environnement scolaire. Comme le montre le tableau 3.6, environ 21 % des élèves ayant un niveau élevé de soutien social dans l'environnement scolaire se situent au niveau élevé d'autocontrôle, comparativement à 13 % des élèves rapportant un soutien social moins présent dans cet environnement. Le niveau élevé d'autocontrôle est plus répandu parmi les jeunes qui n'ont jamais connu la victimisation à l'école (18 % c. 10 %).

Tableau 3.6
Niveau élevé d'autocontrôle selon certaines caractéristiques de l'environnement social des jeunes (famille, amis, école) et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
		%	
Soutien social dans l'environnement familial			
Niveau élevé	16,9[a]	14,5[a]	19,3[a]
Niveau faible ou moyen	10,6[a]	11,1[a]	10,0[a]
Supervision parentale			
Niveau élevé	26,9[a]	24,7[a]	28,5[a]
Niveau faible ou moyen	9,0[a]	9,0[a]	9,0[a]
Soutien social des amis			
Niveau élevé	15,6	13,5	17,1
Niveau faible ou moyen	14,8	13,9	16,8
Soutien social dans l'environnement scolaire			
Niveau élevé	21,2[a]	18,7[a]	23,4[a]
Niveau faible ou moyen	13,5[a]	12,2[a]	14,9[a]
Victimisation[1] durant l'année scolaire			
Au moins une fois	10,3[a]	9,8[a]	11,0[a]
Jamais	18,4[a]	16,6[a]	19,9[a]

1. La victimisation fait référence aux victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école ou de cyberintimidation.

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Autocontrôle selon l'estime de soi et l'efficacité personnelle globale

L'autocontrôle est lié à certaines compétences sociales, comme en fait foi le tableau 3.7. Il est fortement associé à l'estime de soi. Ainsi, la proportion des élèves du secondaire qui se situent au niveau élevé d'autocontrôle est supérieure chez les élèves ayant une estime de soi élevée, comparativement à ceux qui présentent un niveau moyen ou faible d'estime de soi (26 % c. 14 % c. 9 %). L'autocontrôle est également associé à l'efficacité personnelle puisque les jeunes qui ont un niveau élevé d'autocontrôle sont plus nombreux, toutes proportions gardées, parmi ceux qui affichent un niveau élevé d'efficacité personnelle (25 % c. 11 %) (tableau 3.7).

Tableau 3.7
Niveau élevé d'autocontrôle selon l'estime de soi, l'efficacité personnelle et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
		%	
Estime de soi			
Niveau faible	8,9[a]	8,8[a]	8,9[a]
Niveau moyen	13,8[a]	11,3[a]	16,3[a]
Niveau élevé	26,2[a]	22,3[a]	32,3[a]
Efficacité personnelle globale			
Niveau élevé	25,1[a]	21,8[a]	29,5[a]
Niveau faible ou moyen	11,5[a]	9,8[a]	13,0[a]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire, 2010-2011*.

3.2.2 Problèmes de santé mentale

Détresse psychologique

Selon certaines caractéristiques sociodémographiques, économiques et l'autoévaluation de la performance scolaire

Globalement, la proportion des élèves se situant au niveau élevé à l'indice de détresse psychologique sera, par définition, autour de 20 %. Toutefois, on constate que les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons dans cette situation (28 % c. 14 %). Les jeunes de 5e secondaire sont également plus susceptibles de se situer à ce niveau élevé (25 %) que les jeunes de 1re secondaire (16 %) (tableau 3.8).

Un niveau élevé à l'indice de détresse psychologique est moins répandu parmi les élèves de familles biparentales ou qui vivent en garde partagée (respectivement 19 % et 18 %) que chez ceux de familles reconstituées ou monoparentales (respectivement 26 % et 25 %) (tableau 3.8). C'est dans la catégorie des autres types de famille que l'on retrouve proportionnellement le plus d'élèves présentant un niveau élevé de détresse, soit 37 %. L'association entre la détresse psychologique et la situation familiale est similaire chez les garçons et chez les filles.

La détresse psychologique varie aussi en fonction du niveau de scolarité des parents. Comme le montre le tableau 3.8, il y a proportionnellement moins d'élèves rapportant un niveau élevé de détresse psychologique chez ceux dont au moins un parent a une scolarité collégiale ou universitaire (20 %) que chez ceux dont au moins un parent a complété un DES (23 %) ou que chez ceux dont aucun parent n'a de DES (27 %). Cette variation de la détresse psychologique selon le niveau de scolarité des parents est surtout attribuable aux filles.

La détresse psychologique n'est pas significativement associée à l'indice de défavorisation matérielle et sociale (données non présentées). Par contre, elle est liée au statut d'emploi des parents puisque les jeunes n'ayant aucun parent en emploi se situent plus souvent au niveau élevé de détresse que les élèves avec un parent en emploi ou deux parents en emploi (28 % c. 22 % c. 20 %).

Parmi les élèves qui évaluent leur performance scolaire comme au-dessous de la moyenne, la proportion qui présentent un niveau élevé de détresse est de 34 %, soit un élève sur trois. Chez les filles, cette proportion atteint 46 %.

Tableau 3.8
Niveau élevé de détresse psychologique selon certaines caractéristiques sociodémographiques, économiques, l'autoévaluation de la performance scolaire et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
	%		
Sexe			
Garçons	13,6[a]		
Filles	28,2[a]		
Niveau scolaire			
1re secondaire	15,5[a,b,c]	11,6[a,b]	19,8[a,b,c]
2e secondaire	20,1[a]	13,1[c]	27,6[a]
3e secondaire	21,9[b]	13,2[d]	31,2[b]
4e secondaire	22,3[c]	14,4[a]	30,0[c]
5e secondaire	24,7[a,b,c]	16,2[b,c,d]	32,4[a]
Situation familiale			
Biparentale	19,1[a,b]	12,8[a,b]	25,8[a,b]
Reconstituée	25,9[a,c]	16,1[a,c]	34,3[a,c]
Monoparentale	24,7[b,d]	16,0[b,d]	33,2[b,d]
Garde partagée	17,8[c,d]	12,0[c,d]	24,4[c,d]
Autres	36,6[a,d]	20,0*	50,6[a,d]
Plus haut niveau de scolarité des parents			
Inférieur au DES	27,4[a]	16,5	36,2[a]
Diplôme d'études secondaires (DES)	23,3[a]	14,4	32,6[b]
Études collégiales ou universitaires	19,8[a]	12,9	26,8[a,b]
Statut d'emploi des parents			
Deux parents en emploi	19,5[a]	12,2[a,b]	27,0[a]
Un parent en emploi	22,3[a]	15,0[a]	29,8
Aucun parent en emploi	28,4[a]	21,1*[b]	35,4[a]
Autoévaluation de la performance scolaire			
Sous la moyenne	34,3[a]	25,8[a]	45,6[a]
Dans la moyenne	20,5[a]	12,5[a]	28,5[a]
Au-dessus de la moyenne	16,7[a]	10,1[a]	23,0[a]

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Selon l'environnement social des jeunes : la famille, les amis et l'école

L'indice de détresse psychologique est associé à l'environnement dans lequel les jeunes évoluent et au soutien social dont ils bénéficient dans la famille, avec les amis et à l'école. Comme le montre le tableau 3.9, autant les garçons que les filles sont plus nombreux, proportionnellement, dans la catégorie correspondant au niveau élevé de détresse psychologique s'ils ont un soutien social de niveau faible ou moyen dans l'environnement familial ou un niveau faible ou moyen de supervision parentale. Par exemple, près d'une fille sur deux (46 %) percevant son soutien social familial comme faible ou moyen se situe au niveau élevé de l'indice de détresse psychologique, comparativement à 22 % pour celles qui bénéficient d'un soutien élevé dans l'environnement familial. L'association avec d'autres compétences sociales est marquante : plus de la moitié des jeunes (53 %) ayant un niveau faible d'estime de soi rapportent un niveau élevé de détresse psychologique. Chez ceux dont l'estime de soi est élevée, seulement 4,5 % se situent à un niveau élevé de détresse.

On observe aussi que la proportion d'élèves ayant un niveau élevé de détresse psychologique est plus forte parmi ceux dont le niveau d'autocontrôle est faible ou moyen (23 %) que chez ceux dont le niveau d'autocontrôle est élevé (11 %). Les élèves qui ont été victimes de violence à l'école depuis le début de l'année scolaire sont également plus susceptibles de rapporter un niveau élevé de détresse psychologique que ceux qui n'ont pas vécu cette situation (31 % c. 15 %).

Anxiété, dépression, trouble de conduite alimentaire et trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité confirmés par un médecin

Près de 9 % des élèves du secondaire rapportent une anxiété confirmée par un médecin, alors que 4,9 % affirment que la dépression a été confirmée chez eux, et que 1,8 % mentionnent des troubles alimentaires confirmés par un médecin ou un spécialiste de la santé (tableau 3.10). Ainsi, environ 12 % des élèves auraient reçu une confirmation médicale d'au moins un de ces troubles de santé mentale (données non présentées). Comme le montre le tableau 3.10, les filles sont proportionnellement plus nombreuses à faire mention de chacun de ces troubles. L'anxiété et la dépression sont moins souvent rapportées par les élèves de 1re secondaire. Toutefois, comme la question de l'EQSJS portait sur une prévalence à vie, il est possible que cela explique en partie le fait que la probabilité d'avoir reçu une confirmation de trouble mental augmente avec le niveau scolaire des élèves. Il est également possible que les événements dans la vie d'un jeune de secondaire 3, 4 ou 5 (relations amoureuses, exigences scolaires associées à une entrée imminente au collégial) soient liés à certains troubles.

L'anxiété et la dépression confirmées par un médecin ou un spécialiste de la santé sont moins fréquentes parmi les élèves qui vivent avec leurs deux parents ou en garde partagée que chez ceux qui vivent dans d'autres types de

Tableau 3.9
Niveau élevé de détresse psychologique selon certaines caractéristiques de l'environnement social (famille, amis, école), l'estime de soi, l'autocontrôle et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
	%		
Soutien social dans l'environnement familial			
Niveau élevé	16,7[a]	11,1[a]	22,3[a]
Niveau faible ou moyen	32,4[a]	20,2[a]	46,3[a]
Supervision parentale			
Niveau élevé	16,7[a]	11,3[a]	20,6[a]
Niveau faible ou moyen	22,8[a]	14,3[a]	33,2[a]
Soutien social des amis			
Niveau élevé	20,2[a]	12,9	25,2[a]
Niveau faible ou moyen	22,0[a]	14,2	40,1[a]
Soutien social dans l'environnement scolaire			
Niveau élevé	17,2[a]	10,9[a]	23,0[a]
Niveau faible ou moyen	22,7[a]	14,7[a]	31,5[a]
Victimisation[1] durant l'année scolaire			
Au moins une fois	30,7[a]	21,2[a]	44,4[a]
Jamais	14,7[a]	7,5[a]	20,7[a]
Estime de soi			
Niveau élevé	4,5[a]	3,1[a]	6,6[a]
Niveau moyen	15,4[a]	10,1[a]	21,0[a]
Niveau faible	53,4[a]	43,8[a]	59,4[a]
Autocontrôle			
Niveau élevé	10,7[a]	7,7[a]	13,3[a]
Niveau faible ou moyen	22,8[a]	14,54[a]	31,5[a]

1. La victimisation fait référence aux victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école ou de cyberintimidation.

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

famille. Les proportions les plus fortes d'élèves souffrant de ces troubles sont observées dans le type de famille « autre », qui regroupe les jeunes habitant avec un tuteur, dans une famille ou un foyer d'accueil, ou encore qui vivent seuls ou en colocation (tableau 3.10).

Un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) a été confirmé par un médecin chez près de 13 % des élèves qui fréquentent une école secondaire (tableau 3.10). Les garçons sont proportionnellement plus nombreux que les filles à rapporter une confirmation de ce trouble par un médecin (16 % c. 9 %). C'est également un trouble qui touche davantage les jeunes des trois premières années du secondaire (14 % et 15 %), comparativement à ceux de 4e et de 5e (11 % c. 9 % pour le secondaire 4 et 5). Par contre, cette tendance à la baisse dans les proportions en fonction du niveau scolaire est davantage observée chez les garçons; elle est moins claire chez les filles. Enfin, les proportions les plus importantes d'élèves dont le trouble a été confirmé se retrouvent chez ceux qui vivent dans une situation familiale « autre » (25 %).

Tableau 3.10
Certains troubles mentaux confirmés par un médecin selon le sexe, le niveau scolaire et la situation familiale, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Anxiété	Dépression	Trouble alimentaire	TDAH[1]
	%			
Total	**8,6**	**4,9**	**1,8**	**12,6**
Sexe				
Garçons	6,2[a]	3,9[a]	1,1[a]	15,9[a]
Filles	11,0[b]	5,9[b]	2,5[b]	9,3[b]
Niveau scolaire				
1re secondaire	6,8[a,b,c]	3,3[a,b,c]		13,6[a]
2e secondaire	7,6[a,c,d]	4,6[a]		14,7[a]
3e secondaire	8,9[a,d]	5,6[b]		13,6[a]
4e secondaire	10,0[b,e]	5,8[a]		11,4[a,b,c]
5e secondaire	9,8[c,f]	5,3[a]		9,1[a,b,c]
Garçons				
1re secondaire	5,9	2,8[a,b,c,d]		17,7[a]
2e secondaire	5,8	3,9[a]		18,8[b]
3e secondaire	6,5	4,2[b]		16,7[c]
4e secondaire	6,4	5,0[c]		14,1[a,b,c]
5e secondaire	6,5	3,9[d]		10,8[a,b,c]
Filles				
1re secondaire	7,7[a,b,c]	3,9[a,b,c]		9,1
2e secondaire	9,5[a,b,c]	5,4[a]		10,4[a,b]
3e secondaire	11,4[a]	7,1[a]		10,1[a]
4e secondaire	13,4[b]	6,7[a]		8,9[a]
5e secondaire	12,9[c]	6,5[a]		7,5[a,b,c]
Situation familiale				
Biparentale	7,4[a,b]	3,9[a,b]		10,6[a,b]
Reconstituée	10,9[a,c]	7,2[a,c]		17,5[a]
Monoparentale	11,1[a,d]	7,3[a,d]		13,5[a,b]
Garde partagée	8,1[a,d]	4,5[a,d]		16,2[b]
Autres	17,4[a,d]	10,5[a,d]		25,1[a,b]

1. Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Prise de médicaments prescrits relativement à l'anxiété, à la dépression ou au trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité

Une proportion similaire de garçons (2,6 %) et de filles (2,5 %) déclarent avoir pris des médicaments contre la dépression ou l'anxiété au cours des deux dernières semaines (données non présentées). Environ 8 % des jeunes, davantage les garçons que les filles (11 % c. 5 %), indiquent avoir pris des médicaments pour se calmer ou se concentrer au cours des deux dernières semaines. Cette proportion est plus élevée parmi les élèves de 1re et 2e secondaire (11 % et 10 %, respectivement), mais diminue ensuite à chaque niveau scolaire (tableau 3.11). La tendance est observée chez les deux sexes. D'ailleurs, comme on l'a observé plus haut, à partir de la 4e secondaire, les garçons et les filles sont moins nombreux, toutes proportions gardées, à faire mention d'un trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (tableau 3.10).

Une plus grande proportion d'élèves prenant des médicaments pour se calmer ou se concentrer estiment présenter des symptômes d'inattention avec ou sans hyperactivité que d'élèves ne consommant pas ces médicaments (31 % c. 13 %) (données non présentées).

Indice d'inattention et d'hyperactivité

Il est possible de mesurer la fréquence des symptômes d'inattention et d'hyperactivité tels que perçus par les élèves eux-mêmes. L'indice d'inattention et d'hyperactivité révèle qu'environ 5 % présentent un niveau élevé d'inattention avec hyperactivité, 9 % un niveau élevé d'inattention sans hyperactivité et 15 % des élèves présentent un niveau élevé de comportements d'hyperactivité mais n'affichent pas de symptômes d'inattention. Enfin, la majorité d'entre eux (71 %) rapportent ne pas souffrir des symptômes d'inattention ou d'hyperactivité mentionnés (69 % des garçons c. 73 % des filles) (tableau 3.12).

Autrement dit, près de 14 % des élèves du secondaire déclarent un niveau élevé de symptômes liés à l'inattention avec ou sans hyperactivité, ce qui est la combinaison des deux premières catégories du tableau 3.12. Ce pourcentage de 14 % est dans le même ordre de grandeur que les troubles confirmés par un médecin (TDAH) dans la présente enquête. L'EQSJS ne décèle pas de différences significatives entre les garçons et les filles en ce qui a trait aux comportements d'inattention avec ou sans hyperactivité (données non présentées). Toutefois, pris séparément, les sous-indices d'inattention et d'hyperactivité présentent des écarts selon le sexe. Les filles se disent légèrement plus sujettes à présenter des symptômes liés à l'inattention (sans hyperactivité) (9 % c. 8 % des garçons) et les garçons, plus susceptibles d'avoir des comportements hyperactifs (sans inattention) (17 % c. 13 % pour les filles) (tableau 3.12). Ces écarts sont minces mais conformes à ce qu'indique la littérature (Bloom et autres, 2012; Akinbami et autres, 2011; Gaub et Carlson, 1997).

Environ un élève sur dix (10 %) a le sentiment d'avoir des comportements d'inattention avec ou sans hyperactivité bien que ce trouble n'ait pas été confirmé par un professionnel. Environ 4 sur 10 (39 %) combinent une confirmation par le médecin et des comportements ressentis (données non présentées). Parmi les élèves

Tableau 3.11
Prise de médicaments pour se calmer ou se concentrer selon le sexe et le niveau scolaire, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	%
Total	**7,9**
Sexe	
Garçons	10,6[a]
Filles	5,2[a]
Niveau scolaire	
1re secondaire	10,8[a]
2e secondaire	9,9[b]
3e secondaire	8,0[a,b]
4e secondaire	5,9[a,b]
5e secondaire	4,3[a,b]
Garçons	
1re secondaire	14,5[a]
2e secondaire	13,2[b]
3e secondaire	10,7[a,b]
4e secondaire	7,7[a,b]
5e secondaire	5,4[a,b]
Filles	
1re secondaire	6,7[a,b]
2e secondaire	6,4[a,b]
3e secondaire	5,1[a]
4e secondaire	4,2[a,b]
5e secondaire	3,4[a,b]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Tableau 3.12
Indice d'inattention et d'hyperactivité[1] selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
		%	
Inattention avec hyperactivité	5,5	6,1[a]	4,9[b]
Inattention sans hyperactivité	8,5	7,8[b]	9,3[c]
Hyperactivité sans inattention	15,0	17,0[c]	13,1[d]
Ni inattention, ni hyperactivité	71,0	69,2[d]	72,8[a]

1. L'indice d'inattention et d'hyperactivité est une mesure de la présence des symptômes d'inattention et d'hyperactivité tels que perçus par les élèves eux mêmes. Les élèves sont répartis selon quatre catégories : 1) Inattention élevée avec hyperactivité élevée; 2) Inattention élevée avec hyperactivité faible ou moyenne; 3) Hyperactivité élevée avec inattention faible ou moyenne; 4) Inattention faible ou moyenne avec hyperactivité faible ou moyenne.

Note : Pour une catégorie donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les garçons et les filles au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

chez qui le médecin a confirmé un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, les garçons sont moins nombreux que les filles à déclarer des symptômes qui y sont liés puisqu'ils reconnaissent ces comportements chez eux-mêmes dans une moindre proportion (36 % des garçons, comparativement à 44 % des filles) (données non présentées). L'interprétation de ces résultats comporte des limites, comme le fait que les garçons consomment peut-être déjà des médicaments les aidant à atténuer les comportements pris en compte dans l'EQSJS. D'un autre point de vue, la majorité des élèves qui ressentent des symptômes d'inattention avec ou sans hyperactivité n'ont pas rapporté avoir reçu de confirmation de ce trouble (66 %), seulement le tiers (34 %) en ont eu une par un médecin au cours de leur vie.

CONCLUSION

De nombreux indicateurs ont été abordés dans les deux volets de ce chapitre. Le premier volet sur l'estime de soi et les compétences sociales a mis l'accent sur les atouts individuels des élèves, qui facilitent leur adaptation sociale tout en contribuant à leur réussite scolaire. Le deuxième volet a permis d'explorer l'ampleur des troubles de santé mentale et les déterminants de celle-ci chez les jeunes du secondaire à travers les liens entre certains de ces troubles, les caractéristiques sociodémographiques et les contextes de vie dans lesquels les jeunes évoluent.

Le premier constat est que les garçons et les filles n'évaluent pas leur estime de soi et leurs compétences sociales de la même façon. Ils se démarquent sur tous les indicateurs[7] ayant trait aux problèmes de santé mentale qui ont été mesurés dans l'EQSJS. Néanmoins, bien qu'ils ne se situent pas au niveau élevé des indicateurs dans les mêmes proportions, les associations avec les caractéristiques sociodémographiques vont dans le même sens. Autrement dit, la situation familiale biparentale (ou en garde partagée), la scolarité des parents et l'aisance financière sont liées positivement à la santé mentale et aux compétences sociales des jeunes, qu'ils soient garçons ou filles. L'environnement social familial et scolaire est également associé à l'ensemble des indicateurs couverts dans ce chapitre. Les élèves qui présentent un niveau élevé de soutien social dans la famille et à l'école rapportent plus souvent un niveau élevé d'estime de soi, d'efficacité personnelle et d'autocontrôle. Ces mêmes élèves sont également moins sujets à se situer au niveau élevé de détresse psychologique. Les élèves qui bénéficient d'un soutien social élevé de la part des amis se retrouvent plus souvent au niveau élevé d'estime de soi et d'efficacité personnelle, et moins souvent au niveau élevé de détresse psychologique. Ce niveau de soutien des amis n'est pas statistiquement associé au niveau élevé d'autocontrôle. Cet atout d'autocontrôle est toutefois fortement lié au niveau élevé de supervision parentale, puisque les élèves bénéficiant d'une telle supervision présentent un niveau élevé d'autocontrôle en proportion nettement plus grande que les autres (27 % c. 9 %).

7. À une exception près : les proportions sont les mêmes pour l'indice d'inattention avec ou sans hyperactivité, tel que perçu par les élèves.

Globalement, les élèves sont plus susceptibles d'évaluer positivement leur estime de soi en avançant dans le secondaire. Les garçons sont plus enclins à avoir une bonne estime de soi, mais cette évaluation pourrait varier selon le niveau scolaire. En effet, de nombreuses études laissent entendre qu'il y a un déclin dans l'estime de soi au début de l'adolescence, laquelle estime devient plus positive par la suite. Les résultats obtenus dans la présente enquête confirment ceux d'autres études. Certains auteurs indiquent que le premier cycle du secondaire met davantage l'accent sur les comparaisons entre élèves et la compétition, tout en comportant un contrôle plus strict des professeurs au moment où les liens sociaux sont à refaire dans une nouvelle école et une nouvelle structure scolaire (Harter et Whitesell, 2003). Tous ces changements pourraient affecter l'estime de soi, mais celle-ci reprend du mieux après l'adaptation sociale et cognitive de l'élève à l'école secondaire. On a également constaté que l'estime de soi était liée positivement à l'autoévaluation de la performance scolaire, mais on ne connaît pas le lien de causalité. Tous les élèves ne réagissent pas de la même manière, et le niveau d'estime de soi peut fluctuer pour certains, alors que pour d'autres, il reste stable à travers le secondaire. Les fluctuations pourraient s'expliquer aussi par de grands changements dans le développement et la maturité des jeunes du secondaire (Trzesniewski et autres, 2003). Chose certaine, au niveau populationnel, selon les résultats de l'EQSJS 2010-2011, les proportions d'élèves évaluant leur estime de soi de manière positive augmentent en secondaire 4 et 5. Il faut considérer la possibilité que plusieurs des jeunes ayant le plus de difficultés ont déjà décroché, ce qui fait varier les proportions.

Le niveau élevé d'efficacité personnelle est plus souvent un attribut des garçons, surtout de ceux de 4e et 5e secondaire. Cela est surtout attribuable au sous-indice de *confiance en soi*, dont les proportions augmentent surtout chez les garçons plus âgés. Par contre, la *persévérance* s'observe plus souvent chez les filles de 1re secondaire, alors qu'elle est présente dans les mêmes proportions chez les garçons de tous niveaux scolaires. Les jeunes entrant au secondaire auraient tendance à surestimer leurs compétences, ne connaissant pas encore les tâches à accomplir; en grandissant, l'évaluation de leurs aptitudes pour réussir ces tâches serait plus réaliste (Schunk, 1995). Cela pourrait expliquer le fait que les proportions d'élèves ayant un niveau élevé d'efficacité personnelle sont plus grandes à l'entrée au secondaire, diminuent ensuite puis augmentent de nouveau vers la fin du secondaire. Les données de l'EQSJS permettent d'illustrer plus spécifiquement cette hypothèse, puisqu'on remarque cette courbe dans l'efficacité personnelle surtout chez les filles, et elle est surtout présente sur le plan de la *persévérance*, et non pas sur celui de la *confiance en soi*, qui sont les deux sous-indices de l'efficacité personnelle. L'autocontrôle est une autre compétence sociale qui décline avec l'avancée dans le secondaire chez les garçons et chez les filles jusqu'en 3e secondaire. Les résultats ne permettent toutefois pas de dire si les élèves dont le niveau élevé d'efficacité personnelle s'étiole au milieu du secondaire sont les mêmes que ceux dont l'autocontrôle diminue. En fait, seulement le quart des élèves se situant au niveau élevé d'efficacité personnelle ont également un niveau élevé d'autocontrôle.

Contrairement à l'estime de soi et à l'efficacité personnelle, un niveau élevé d'empathie, de résolution de problème et d'autocontrôle se retrouve plus souvent chez les filles que chez les garçons. L'ensemble de ces résultats soulèvent la question de la tendance plus grande des garçons que des filles à échouer ou à abandonner l'école, bien qu'ils aient un niveau plus élevé d'estime de soi ou d'efficacité personnelle globale. En ce qui a trait à l'estime de soi, la recherche démontre que les filles adolescentes ont, en moyenne, une estime de soi plus faible que les garçons adolescents (ACT for Youth Upstate Center of Excellence, 2003). En effet, la satisfaction au regard de l'apparence physique est une composante importante de l'estime de soi, et les filles connaissent plus d'insatisfaction à cet égard pendant l'adolescence que les garçons (Harter, 1990, 1999 cités dans ACT for Youth Upstate Center of Excellence, 2003).

La littérature scientifique va dans le même sens en ce qui concerne l'efficacité personnelle. Il semble qu'il y ait des différences entre les garçons et les filles quant à l'efficacité personnelle, particulièrement dans les domaines de la science, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (Rittmayer et autres, 2008). Par exemple, à l'école primaire et au secondaire, les garçons sont plus confiants dans leurs habiletés en mathématiques que les filles (Rittmayer et autres, 2008). De plus, ceux-ci interprètent leurs notes de façon plus positive que les filles (Seymour, 1995, cité dans Rittmayer et autres, 2008; Llyod et autres, 2005).

Au niveau de la population du secondaire, certaines compétences sociales s'améliorent avec les années. Malheureusement, la proportion de jeunes qui se situent au niveau élevé de détresse psychologique ou qui souffrent d'anxiété et de dépression augmente avec l'âge. Plusieurs facteurs entrent en ligne de compte, et les données de l'EQSJS mériteraient d'être l'objet d'analyses secondaires,

dont des analyses multivariées qui pourraient aider à mieux comprendre la contribution relative de chacun des indicateurs retenus au regard de la santé mentale.

On remarque que les problèmes de santé mentale prédominent chez les filles. Elles rapportent en effet plus de problèmes d'anxiété, de dépression et de troubles alimentaires. En fait, 15 % des filles ont au moins un de ces problèmes, comparativement à 9 % des garçons. Cependant, ce sont les garçons qui rapportent plus souvent le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (16 % c. 9 % chez les filles). Le TDAH touche davantage les jeunes des trois premières années du secondaire, surtout chez les garçons. On pourrait considérer la possibilité que les jeunes garçons qui avaient le plus de difficultés aient décroché à partir de secondaire 4, de sorte que les proportions de jeunes ayant un TDAH et qui continuent à fréquenter l'école sont moindres. Cette hypothèse reste à vérifier.

L'indice des comportements d'inattention et d'hyperactivité rapportés par les élèves eux-mêmes apporte un éclairage nouveau sur le phénomène et est complémentaire de la mesure du trouble confirmé par un professionnel. On constate que seulement le tiers des élèves qui ressentent des symptômes d'inattention avec ou sans hyperactivité ont eu cette confirmation par un médecin au cours de leur vie. Les comportements rapportés par les élèves ont aussi permis de cerner un peu mieux la différence entre filles et garçons selon les comportements (inattention par rapport à hyperactivité) qui se présentent en proportion inversée chez les deux sexes (les filles rapportant légèrement plus d'inattention et les garçons davantage d'hyperactivité). Les écarts relevés par l'EQSJS sont minces mais significatifs, et cette différence a déjà été soulevée dans d'autres enquêtes (Bloom et autres, 2012; Akinbami et autres, 2011; Gaub et Carlson, 1997). De plus, la prévalence du TDAH étant en augmentation dans le monde, on est en droit de se demander si la raison en est une de trouble développemental à la hausse ou si c'est le contexte dans lequel les enfants et les jeunes baignent qui est en changement (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2010). Non seulement l'environnement familial et scolaire a un impact sur la survenue d'un diagnostic – l'EQSJS pourrait permettre de documenter certaines associations dans des analyses futures – mais le contexte d'acceptation sociale de ce trouble ainsi que le développement des recherches et des percées pharmacologiques pour atténuer le TDAH pourraient expliquer une certaine hausse du phénomène rapporté par les médecins (CDC, 2010).

L'EQSJS peut contribuer à identifier les sous-populations plus vulnérables pour bien intervenir auprès d'elles. Chez les jeunes, l'accent doit être mis sur leur développement et sur l'acquisition d'un sentiment d'identité positif et de la capacité de maîtriser ses pensées, ses émotions et de nouer des liens sociaux, ainsi que sur l'aptitude à apprendre et à acquérir une éducation, pour être capable à terme de participer pleinement et activement à la vie en société (OMS, 2013).

Enfin, pour bien évaluer les facteurs de risque individuels et contextuels qui agissent de concert dans le développement de certains troubles, d'autres analyses sont nécessaires. Celles qui sont présentées ici préparent en quelque sorte le terrain pour faire connaître les indicateurs maintenant disponibles grâce à l'enquête. D'autres hypothèses pourraient être formulées et vérifiées dans d'autres contextes de recherche.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ACT FOR YOUTH UPSTATE CENTER OF EXCELLENCE (2003). *Adolescent Self-Esteem*. [En ligne]. [www.actforyouth.net/resources/rf/rf_slfestm_0603.pdf] (Consulté le 4 mars 2013).

AKINBAMI, L.J., X. LIU, P.N. PASTOR et C.A. REUBEN (2011). « Attention Deficit Hyperactivity Disorder Among Children Aged 5 – 17 years in the United States, 1998-2009 », *National Center for Health Statisics*, NCHS Data Brief, n° 70.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – (DMS-IV-TR) (2003). *Manuel diagnostique et statistique des Troubles mentaux*, 4e édition, Masson, Paris, 1120 p.

ARNETT, J.J. (1999). « Adolescent Storm and Stress, Reconsidered », *American Psychologist*, vol. 4, n° 5, p. 317–326.

ASSOCIATION CANADIENNE POUR LA SANTÉ MENTALE (2011) (ACSM), *Qu'est-ce que l'anxiété?*, [En ligne]. [http://acsmmontreal.qc.ca/2011/08/10/quest-ce-lanxiete/] (Consulté le 17 janvier 2013).

AUBIN, J. et autres (2002). *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois 1999*. Québec, Institut de la statistique du Québec, 520 p.

AUSTIN, G., S. BATES et M. DUERR (2010). *Guidebook to the California Healthy Kids Survey. Part II: Survey Content – RYDM Module 2010-2011*, Edition WestEd, 13 p.

AYOTTE, V. et autres (2009). *La détresse psychologique des enfants et des adolescents montréalais...l'expression de différentes réalités*, Enquête sur le bien-être des jeunes Montréalais, Rapport thématique n° 2, Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 116 p.

BANDURA, A. (1994). « Self-efficacy », *Encyclopedia of human behavior*, vol.4, p 71-81.

BANDURA, A., N. BETZ, S. D. BROWN et R.W. LENT (2009). *Les adolescents: leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*, Sainte-Foy, Septembre éditeur, 180 p.

BELLEROSE, C. et autres (2001). *Expériences de vie des élèves de niveau secondaire de la Montérégie*, Longueuil, Direction de la santé publique, de la planification et de l'évaluation, Régie régionale de la santé et des services sociaux de la Montérégie, 95 p.

BARKLEY, R. A., G. J. Dupaul et autres (1990). « Comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity as defined by research criteria », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 58, n° 6, p. 775-789.

BAUMEISTER, R.F., J.D. CAMPBEL, J.I KRUEGER, et K.D. VOHS, (2003), « Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? » *American Psychological Society*, vol 4, n° 1, mai, p. 1-44.

BLOOM B, R.A. COHEN et G. FREEMAN (2012). « Summary Health Statistics for U.S. children: National Health Interview Survey, 2011 ». *National Center for Health Statistics. Vital Health Stat*, séries10, n° 254. p. 1-89.

BRANDEN, N. (2001). *The psychology of self-esteem: A revolutionary approach to self-understanding that launched a new era in modern psychology*, New York: Jossey-Bas Inc. Publishers, 304 p.

BRAULT, M.C. et É. LACOURSE (2012). « Prevalence of prescribed ADHD medications and diagnosis among Canadian preschoolers and school-age children: 1994-2007 ». *The Canadian Journal of Psychiatry*, vol. 57, n° 2. p. 93-101.

CAMIRAND, H. et V. NANHOU (2008). « La détresse psychologique chez les Québécois en 2005 », *Zoom Santé. Série Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes*, Institut de la statistique du Québec, septembre, 4 p.

CARDIN, J.-F., H. DESROSIERS, , L. BELLEAU et autres (2011). « Les symptômes d'hypercactivité et d'inattention chez les enfants de la période préscolaire à la deuxième année du primaire », *Portraits et trajectoires*, Institut de la statistique du Québec, juin, 8 p.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC), (2010). « Increasing Prevalence of Parent-Reported Attention Deficit/Hyperactivity Disorder Among Children – United States, 2003 and 2007 », *Morbidity and Mortality Weekly Report*, vol. 59, n° 44, p. 1439-1443.

CHARACH, A., E. LIN, et T. TO (2010). *Évaluation de la sous-échelle de l'hyperactivité/inattention de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*, Statistique Canada, juin. 9 p.

DESCHESNES, M. (1998). « Étude de la validité et de la fidélité de l'Indice de détresse psychologique de Santé Québec (IDPESQ-14) chez une population adolescente », *Psychologie canadienne*, vol. 39, n° 4, p. 288-298.

DESCHESNES, M., S. DEMERS, et P. FINÈS, (2003). *Styles de vie des jeunes du secondaire en Outaouais, 1991-1996-2002*, Direction de santé publique, RRSSS de l'Outaouais, 250 p.

DESCHESNES, M. et C. SCHAEFER (1997). *Styles de vie des jeunes du secondaire en Outaouais*. Tome 1 (secteur général), Régie régionale de la santé et des services sociaux de l'Outaouais et les Centres jeunesse de l'Outaouais, Hull, 150 p.

DESROSIERS, H. et G. NEILL (2003). « Aspects conceptuels et opérationnels, section II – Les fichiers de microdonnées et les variables dérivées des volets 1999 et 2000 », dans : *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2002) – De la naissance à 29 mois*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 2, n° 12.

ESCH, p. et autres (2011). « Psychological risk and protective factors of secondary school dropout in Luxembourg: the protocol of an exploratory case-control study », *BMC Public Health*, vol. 11, n° 555. p. 1-7.

GAMACHE, P., R. PAMPALON et D. HAMEL (2010). Guide méthodologique : « L'indice de défavorisation matérielle et sociale : en bref », Québec, Institut national de santé publique du Québec, septembre, 8 p.

GAUB, M. et C.L CARLSON (1997). « Gender differences in ADHD: a meta-analysis and critical review », *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 36, n° 8, p. 1036-1045.

GRIFFIN, K.W, T.R NICHOLS, A.S. BIRNBAUM et G.J BOTVIN (2006). « Social Competence Among Urban Minority Youth Entering Middle School: Relationships with Alcohol use and Antisocial Behaviors », *International Journal of Adolescent Medical Health*, vol 1, n° 18, p. 97-106.

HARTER, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*, New York: Guilford Press, 413 p.

HARTER, S. (1990). « Identity and self development » dans S. Feldman et G. Elliott (éditeurs), *At the threshold: The developing adolescent*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, p. 352-387.

HARTER, S et N.R. WHITESELL (2003). « Beyond the Debate : Why Some Adolescents Report Stable Self-Worth Over Time ans Situation, Whereas Other Report Changes in Self Worth », *Journal of personality*, vol. 71, n° 6, décembre, p. 1027-1058.

LLYOD, J. E., J. WALSH, et M.S. YAILAGH (2005). « Sex Differences in Performance Attributions, Self-Efficacy, and Achievement in Mathematics: If I'm So Smart, Why Don't I Know It? », *Canadian Journal of Education*, vol. 28, n° 34, p. 384-408.

MANNING M.A. (2007). « Self-Concept and Self-Esteem in Adolescents. Instead of purchasing programs to enhance self-esteem, principals should focus on helping students develop their strengths in a supportive environment », *Student Services*, février 2007, p.11-15

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (2008). *Programme nationale de santé publique 2003-2012 - Mise à jour 2008*, Québec, Gouvernement du Québec, 103 p.

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (OMS) (2013). *Projet de plan d'action global pour la santé mentale 2013-2020*, 32 p.

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (OMS) (2012). *Adolescent mental health*, Genève, WHO Press, 50 p.

PERRON, M. et autres (1999). *Trajectoires d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif*, Série Enquête régionale 1997 : aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean, Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 164 p.

RITTMAYER, M.A. et M.E BEIER (2008). « Self-Efficacy in STEM », *Assessing Women and Men in Engineering*, p. 1-12.

ROSENBERG, Morris (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 326 p.

SCHUNK, D. (1995). « Self-efficacy and education instruction », dans Maddux, JE, éditeur. *Self-efficacy, adaptation, and adjustment : Theory, research and application*, New York : Plenum Press, p. 281-303.

SCOTT, D. (2013). « Evaluating the National Outcomes: Youth – Social Competencies; Decision Making; Program Outcomes for Youth: Social Competence », [En ligne]. [http://ag.arizona.edu/sfcs/cyfernet/nowg/social_comp.html] (Consulté le 21 janvier 2013).

TANGNEY, J.P., R.F. BAUMEISTER, et A.L. BOONE (2004). « High Self Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and interpersonal Success », *Journal of Personality*, vol. 72, n° 2, avril, p.271-323.

TORRES, R., R.M. LECTURER et P. FERNANDEZ (1995). « Self-esteem and value of health as determinants of adolescent health behavior », *Journal of Adolescent Health*, vol. 16, n° 1, p. 60-63.

TRZESNIEWSKI, K.H., DONNELLAN, M.B. et R.W. ROBINS (2003) « Stability of Self-Esteem Across the Life Span », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 84, n°1, p.205-220.

VALLA, J.-P.et autres. (1994), *Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes de 6 à 14 ans 1992. Rapport de synthèse*, Hôpital Rivière-des-Prairies et Santé Québec, en collaboration avec le ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec.

VALLIÈRES, E.F. et R. VALLERAND (1990). « Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg », *International Journal of Psychology*, vol. 25, n° 2, p. 305-316.

ANNEXE

Tableau A3.1
Estime de soi selon certaines caractéristiques sociodémographiques et économiques, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Niveau faible	Niveau moyen	Niveau élevé
Sexe			
Garçons	14,1[a]	61,8	24,2[a]
Filles	23,6[b]	61,1	15,3[b]
Niveau scolaire			
1re secondaire	18,5[a]	62,5[a]	19,0[a]
2e secondaire	20,6[a,b]	61,9[a]	17,4[b]
3e secondaire	19,9[a]	61,5	18,6[a]
4e secondaire	18,0[b,c]	61,2	20,8[a,b,c]
5e secondaire	16,2[a,b,c]	59,8[a,b]	24,0[a,b,c]
Garçons			
1re secondaire	14,8[a,b]	63,7[a]	21,4[a]
2e secondaire	15,6[a,d]	62,8[a]	21,5[a]
3e secondaire	14,0	62,2[a]	23,7[a]
4e secondaire	12,9[a,c]	61,1[a]	26,0[a,b]
5e secondaire	12,6[a,d]	58,0[a,b,c]	29,4[a,b,c]
Filles			
1re secondaire	22,5[a,b]	61,2	16,3[a,b]
2e secondaire	26,0[a,c]	61,0	13,0[a,c]
3e secondaire	26,3[a,d]	60,7	13,0[a,d]
4e secondaire	23,0[a,d]	61,2	15,8[a,d]
5e secondaire	19,5[a,d]	61,4	19,1[a,d]
Situation familiale			
Biparentale	17,0[a,b]	61,9[a,b]	21,2[a,b]
Reconstituée	23,3[a,c]	60,5[a]	16,3[a,c]
Monoparentale	22,9[a,d]	59,8[a,d]	17,4[a,d]
Garde partagée	17,0[a,d]	62,9[a,d]	20,1[a,d]
Autres	33,6[a,d]	54,8[a,c]	11,6[a,d]
Plus haut niveau de scolarité des parents			
Inférieur au DES	26,0[a]	61,3	12,6[a]
Diplôme d'études secondaires (DES)	20,6[a]	63,2[a]	16,1[a]
Études collégiales ou universitaires	17,0[a]	61,1[a]	21,9[a]
Indice de défavorisation matérielle et sociale			
1 - Très favorisé	15,9[a,b]	61,7	22,4[a,b,c]
2	17,8[a,c]	61,9	20,3[a]
3	18,7[b]	62,2[a]	19,0[b]
4	19,8[a]	62,3[a]	17,9[a]
5 - Très défavorisé	21,2[b,c]	59,9[a,b]	19,0[a]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.
Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Tableau A3.2
Estime de soi selon certaines caractéristiques de l'environnement social des jeunes (famille, amis, école), élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Niveau faible	Niveau moyen	Niveau élevé
Soutien social dans l'environnement familial			
Niveau élevé	13,7[a]	62,3[a]	24,0[a]
Niveau faible ou moyen	33,8[a]	59,0[a]	7,2[a]
Supervision parentale			
Niveau élevé	15,5[a]	59,6[a]	25,0[a]
Niveau faible ou moyen	20,5[a]	62,5[a]	17,0[a]
Soutien social des amis			
Niveau élevé	15,8[a]	61,0[a]	23,2[a]
Niveau faible ou moyen	25,4[a]	62,5[a]	12,1[a]
Soutien social dans l'environnement scolaire			
Niveau élevé	12,1[a]	60,4	27,5[a]
Niveau faible ou moyen	23,5[a]	62,4	14,1[a]
Victimisation durant l'année scolaire			
Au moins une fois	28,3[a]	60,3[a]	11,4[a]
Jamais	13,1[a]	62,1[a]	24,8[a]

1. Victimisation fait référence aux victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école ou de cybertintimidation.

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

4 VIOLENCE ET PROBLÈMES DE COMPORTEMENT

ISSOUF TRAORÉ
Direction des statistiques de santé – Institut de la statistique du Québec

HÉLÈNE RIBERDY
Direction de santé publique – Agence de la santé et des services sociaux de Montréal

LUCILLE A. PICA
Direction des statistiques de santé – Institut de la statistique du Québec

FAITS SAILLANTS

Comportements d'agressivité, conduites imprudentes ou rebelles et conduites délinquantes

- Environ 38 % des élèves du secondaire ont présenté au moins un comportement d'agressivité directe.
- Plus subtils et passant souvent inaperçus, les comportements d'agressivité indirecte sont très répandus chez les jeunes puisqu'une grande majorité (65 %) déclarent en avoir adoptés.
- Au cours des 12 derniers mois, près de 36 % des élèves du secondaire ont admis avoir eu au moins une conduite imprudente ou rebelle, et 41 % déclarent avoir eu au moins une conduite délinquante.
- Les garçons sont proportionnellement plus nombreux que les filles à présenter au moins un comportement d'agressivité directe (46 % c. 29 %), une conduite imprudente ou rebelle (42 % c. 30 %) ou une conduite délinquante (50 % c. 31 %). En revanche, les filles affichent une proportion plus élevée d'agressivité indirecte que les garçons (73 % c. 57 %).
- Les comportements d'agressivité directe, les conduites imprudentes ou rebelles et les conduites délinquantes sont proportionnellement plus fréquentes chez les jeunes qui vivent dans un milieu très défavorisé ou dont les parents n'ont pas obtenu un diplôme d'études secondaires. Par contre, la prévalence de comportements d'agressivité indirecte est similaire, peu importe la condition matérielle et sociale du milieu de vie.

Violence au sein des relations amoureuses

- Dans leurs relations amoureuses, au cours des 12 derniers mois, le quart (25 %) des élèves québécois du secondaire ont infligé au moins une forme de violence à leur partenaire, tandis que trois jeunes sur dix (30 %) en ont subi au moins une.
- Lorsque l'on considère séparément les victimes et les agresseurs, il ressort que les filles sont victimes de violence dans leurs relations amoureuses en plus grande proportion que les garçons (36 % c. 25 %). Toutefois, elles sont aussi proportionnellement plus nombreuses que les garçons à infliger de la violence à leur partenaire (32 % c. 17 %).
- Environ 16 % des jeunes du secondaire ont été à la fois victimes et auteurs de violence dans leurs relations amoureuses au cours des 12 derniers mois.
- La proportion des élèves victimes de violence dans leurs relations amoureuses et qui n'ont pas riposté est similaire chez les garçons et chez les filles (14 %). Par contre, les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à admettre qu'elles infligent de la violence dans leurs relations amoureuses sans en avoir été victimes (11 % c. 6 %). Elles sont également plus nombreuses à être à la fois victimes et auteures de violence dans ce contexte que les garçons (22 % c. 11 %).

Relations sexuelles forcées par des pairs ou des adultes

- Lorsque l'on considère l'ensemble des élèves de 14 ans et plus qui fréquentent le secondaire, qu'ils aient eu une relation amoureuse ou pas, environ 6 % des élèves ont rapporté avoir été agressés sexuellement par leurs pairs ou par un adulte, les pairs étant proportionnellement davantage mentionnés.

INTRODUCTION

La violence et les comportements agressifs se distinguent des autres problématiques traitées en santé publique car ils peuvent faire à la fois référence aux victimes et aux auteurs. En ce qui concerne les comportements de violence, il n'est pas facile d'en réaliser un portrait exact chez les jeunes : elles peuvent prendre plusieurs formes, de bénignes à graves, elles peuvent être passagères ou persistantes, et s'insinuer dans plusieurs des milieux fréquentés (voisinage, aréna, école, etc.). Par contre, on sait que les actes de violence sont rarement isolés et suivent généralement une progression (OMS, 2002a; Le Blanc, 1986). Bien que les comportements agressifs puissent se manifester chez les enfants dès l'âge de six ans (Valla et autres, 1994), on sait qu'ils peuvent prendre forme de façon plus sévère généralement entre 12 et 17 ans (Le Blanc, 2003). Des études ont également démontré que le risque d'être arrêté et condamné pour un acte criminel culmine à la fin de l'adolescence et au début de l'âge adulte (Tremblay, 2003; Le Blanc, 1986).

Par ailleurs, des études longitudinales démontrent que la fréquence des agressions physiques diminue entre le début des études primaires et la fin des études secondaires pour la majorité des jeunes (Tremblay, 2003; OMS, 2002a; Le Blanc, 1986). D'autres études complètent cette observation en indiquant que pour la vaste majorité des jeunes, il y a un continuum dans les conduites délinquantes en fonction de l'âge et de l'étape de progression franchie (Le Blanc, 2003). Ainsi, certains adolescents commettront pendant une période limitée des infractions de nature mineure (ex. : vol à l'étalage, désordre public), mais les abandonneront rapidement. D'autres commettront des actes plus graves, tels que des vols avec effraction, qui se résorberont avant la fin de l'adolescence. Enfin, certains débuteront vers l'âge de 10 ans à se livrer à des infractions mineures, puis à des délits majeurs de façon régulière et ensuite persistante. Selon Le Blanc, cette forme de conduite délinquante se retrouve chez 5 % de la population (Le Blanc, 2003). D'ailleurs, les études précitées ont mis en évidence le fait que même si l'agressivité observée durant l'enfance semble bénigne au premier abord, elle peut être un bon prédicteur de comportements de violence physique plus graves pendant l'adolescence (Tremblay, 2003; OMS, 2002a). Il est donc intéressant d'examiner les problèmes de comportement chez les jeunes qui fréquentent une école secondaire, afin de guider les programmes de prévention.

Même si, de façon générale, les jeunes cessent de se comporter de manière agressive ou violente en vieillissant, certains actes commis régulièrement (ex. : harcèlement, menaces, infractions telles que conduire sans permis, etc.) peuvent avoir des conséquences lourdes pour la santé et le bien-être des victimes (ex. : faible estime de soi, retrait social, troubles d'anxiété, dépression) (CRI-VIFF, 2013). Notons que ces actes ont, par ricochet, un impact sur la santé et le bien-être des jeunes auteurs, qui adoptent souvent des comportements à risque en parallèle (ex. : consommation problématique de drogues et d'alcool) (Le Blanc, 2003; OMS, 2002a; Fortin, 2002). Si ces démonstrations de violence deviennent fréquentes, elles pourraient également amener un jeune à s'associer avec des camarades agressifs ou délinquants ou, comme déjà soulevé, à développer un profil délinquant et même criminel pendant l'adolescence ou à l'âge d'adulte (Gagnon et Vitaro, 2003).

Les chercheurs qui se sont intéressés de près aux différentes formes d'agressivité ont utilisé plusieurs approches pour en réaliser l'estimation chez les jeunes. L'une d'elle a été développée dans le cadre d'une enquête finlandaise où l'on présumait que les comportements agressifs des filles pouvaient prendre d'autres formes que la forme physique. Les gestes posés le sont quand même avec l'intention de nuire à autrui mais en restant anonyme pour éviter la contre-attaque ou d'assumer les conséquences (ex. : le jeune devient ami avec quelqu'un d'autre pour se venger ou dit de vilaines choses au sujet de la victime) (Archer and Coyne, 2005; Dumas, 2002; Bjorkqvist, 1999). À cela peuvent s'ajouter d'autres comportements problématiques, tels que la conduite rebelle à la maison (ex. : désobéir de façon chronique, défier l'autorité, rentrer très tard le soir ou pas de tout, entre autres) ou à l'école (défier l'autorité, s'absenter des cours, intimider ou frapper les enseignants) (Le Blanc, 2003).

Au cours de l'adolescence, les comportements « déviants » (agressions et défi de l'autorité) peuvent se développer graduellement et mener à des conduites délinquantes (Le Blanc, 2010). La conduite délinquante peut se manifester par des comportements clandestins (comme le vol ou la fraude) ou manifestés (comme le vandalisme, la violence ou l'agression sexuelle) (Le Blanc et Bouthillier, 2003). Il importe de soulever que « ...le terme délinquance demeure chargé de toute l'ambiguïté qui marque une

réalité diffuse et complexe où de multiples manifestations se chevauchent, où des niveaux de gravité très distincts s'opposent... » (Le Blanc, 2003). Donc, il n'est pas facile de circonscrire la conduite délinquante, ni d'en interpréter les résultats à cause de sa nature multifactorielle. Néanmoins, en 1999, l'*Enquête sociale et de santé des enfants et des adolescents québécois* (ESSEA) a estimé qu'environ un jeune Québécois sur cinq de 13 ou de 16 ans présentait ce type de comportement (Fortin, 2002).

Plusieurs facteurs de risque peuvent contribuer au développement de comportements agressifs ou violents chez les jeunes. Sur le plan personnel, le fait d'avoir vécu des expériences de victimisation pendant l'enfance, telles que la maltraitance ou les conflits familiaux, ou encore le fait d'avoir présenté un comportement agressif durant l'enfance, de souffrir d'un problème d'inattention, d'hyperactivité ou d'apprentissage, d'avoir un manque d'autocontrôle, un problème de consommation d'alcool ou de drogue, peut augmenter le risque d'avoir recours à l'agressivité ou à la violence pour régler ses conflits (*Centers for Disease Control and Prevention* [CDC], 2011). Sur le plan familial, un faible niveau de soutien ou de supervision parentale, d'attachement aux parents ou aux adultes responsables, de scolarité des parents ou de revenu familial peuvent également contribuer à l'adoption plus fréquente de comportements agressifs ou violents chez les jeunes. Enfin, une faible performance scolaire, un manque d'engagement à l'école, l'appartenance à un gang de rue ou une association avec des amis ayant des comportements délinquants jouent un rôle de catalyseur dans les comportements agressifs ou violents chez les jeunes (CDC, 2011).

Les relations sexuelles forcées, quant à elles, sont des actes qui entrainent des problèmes de santé mentale chez la victime, comme la dépression ou le stress post-traumatique, des comportements suicidaires et, dans certaines cultures, l'exclusion sociale. Elles peuvent également entraîner des grossesses inattendues ou des infections transmises sexuellement (OMS, 2002b).

Soulignons que, de manière générale, l'ensemble de ces problèmes d'adaptation (agressivité ou violence) sont plus fréquents chez les garçons que chez les filles (Fitzgerald, 2003).

Le présent chapitre porte sur quatre thèmes : 1) les comportements d'agressivité, 2) la conduite imprudente ou rebelle et la conduite délinquante, 3) la violence dans les relations amoureuses et 4) les relations sexuelles forcées par des pairs ou des adultes.

Quoiqu'importants, ces quatre thèmes ne permettront pas de présenter un bilan exhaustif du phénomène de la violence à l'adolescence. Ne seront pas abordés la victimisation à l'école, qui est traitée dans le chapitre 2, ni l'impact du fait d'être témoin de violence. De même, les indicateurs retenus ne permettront pas de retracer le passage d'une conduite de bénigne à illégale; il serait nécessaire d'examiner les données d'enquêtes longitudinales et d'ajouter des aspects tels que l'impact et le motif des gestes posés à notre analyse pour y arriver.

Dans ce chapitre, la première section présente les aspects méthodologiques des différents indicateurs retenus. Suivent, dans la deuxième section, les résultats selon chacun de ces indicateurs. Bien que les analyses soient descriptives, nous examinerons les liens avec certaines caractéristiques sociodémographiques (sexe, niveau scolaire, situation familiale, plus haut niveau de scolarité des parents, indice de défavorisation), certaines caractéristiques de l'environnement familial (soutien, supervision, etc.), du milieu scolaire (soutien, participation significative, victimisation, etc.) et de l'environnement créé par les amis (soutien, comportement prosocial), l'estime de soi, l'autocontrôle et la détresse psychologique. Enfin, une conclusion énonce quelques pistes de réflexion et d'analyses supplémentaires à la lumière de la synthèse des résultats.

Il est à noter que les définitions des variables de croisement utilisées dans ce chapitre, ont été déjà fournies dans les chapitres antérieurs de ce tome. De plus, le glossaire du rapport se trouve dans les pages précédant l'introduction. Le lecteur est invité à les consulter.

4.1 ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Les indices retenus dans ce chapitre sont ceux qu'on retrouve fréquemment dans les enquêtes de santé canadiennes ou québécoises récentes auprès des jeunes du secondaire, établis à partir des questionnaires autoadministrés. Ainsi, deux indices permettent d'estimer les comportements d'agressivité, quatre les conduites rebelles et délinquantes, neuf la violence dans les relations amoureuses et un les relations sexuelles forcées. Mentionnons que les questions qui ont servi à la construction des indices se trouvent dans les deux questionnaires de l'EQSJS 2010-2011.

4.1.1 Les comportements d'agressivité

Le repérage de comportements agressifs dépend beaucoup des normes sociétales du milieu de vie dans lequel le jeune grandit. Or, comme certains de ces comportements sont dérangeants, ils intéressent les chercheurs depuis longtemps. D'ailleurs, plusieurs approches et méthodes ont été mises au point pour les mesurer et les décrire (Dumas, 2002). À la fin des années 80, une préoccupation touchant la différence sur le plan des formes de comportements agressifs adoptés par les hommes et les femmes a surgi et a été approfondie par des chercheurs finlandais. Ces chercheurs ont élaboré une approche faisant référence à l'intention (directe et indirecte) (Lagerspetz et autres, 1988). Selon cette approche, l'agressivité directe reflète le fait que le jeune affronte sa victime directement par des comportements d'agressivité physique ou verbale (par exemple, le jeune se bagarre ou attaque les autres ou les menace). L'agressivité indirecte fait référence à des comportements plus subtils marquant l'intention de nuire à autrui tout en restant anonyme pour éviter la contre-attaque ou d'assumer les conséquences (par exemple, le jeune devient ami avec quelqu'un d'autre pour se venger ou dit de vilaines choses dans le dos de la victime).

Les questions portant sur les comportements d'agressivité directe et indirecte proviennent de l'*Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes* (ELNEJ). Dans le questionnaire autoadministré adressé aux jeunes de 12-13 ans de cette étude, on trouve six items pour mesurer l'agressivité directe et cinq autres pour mesurer l'agressivité indirecte. Néanmoins, dans l'EQSJS, deux items ont été légèrement modifiés afin de s'adapter aux élèves plus vieux, et les choix de réponse ont été réduits à trois. Un des items sur l'agressivité directe (SM_B-4b.4) est tiré de l'*Enquête longitudinale de Montréal* (ELM) et les cinq autres proviennent de l'*Étude sur la santé des enfants de l'Ontario* (ESEO), alors que les cinq items sur l'agressivité indirecte sont tirés de l'échelle d'agressivité indirecte conçue par K. Bjorngvist, K.M. Lagerspetz et K. Osterman (Département de psychologie de l'Académie royale Abo, de Finlande). Il s'agit du « Direct and Indirect Aggression Scales (DIAS) ». Cette échelle mesure trois formes d'agression (physique, verbale et indirecte). La section portant sur l'agressivité indirecte comprend 12 items; 5 d'entre eux ont été conservés dans l'ELNEJ (Statistique Canada, 1995).

▸ Agressivité directe

Pour mesurer l'agressivité directe, six items ont été retenus.

SM_B-4b.1	Je me bats souvent avec d'autres.
SM_B-4b.4	Quand un autre jeune me fait mal accidentellement, je suppose qu'il (elle) l'a fait exprès, je me fâche et je commence une bagarre.
SM_B-4b.6	J'attaque physiquement les autres.
SM_B-4b.7	Je menace les autres.
SM_B-4b.8	Je suis cruel(le), dur(e) ou méchant(e) envers les autres.
SM_B-4b.10	Je frappe, je mords ou je donne des coups de pied aux autres de mon âge.

Pour chacune de ces questions, l'élève devait indiquer la fréquence à laquelle le comportement s'est produit, soit « Jamais », « Parfois » ou « Souvent ».

On estime qu'il y a manifestation d'agressivité lorsque le comportement se produit « Parfois » ou « Souvent ». L'indice d'agressivité directe mesure le nombre total de comportements cumulés. Toutefois, l'élève qui n'a pas répondu à deux questions ou plus n'est pas considéré dans le calcul. L'indice comprend soit trois catégories : « Aucun », « Un comportement » et « Deux comportements ou plus », soit deux catégories : « Aucun » et « Au moins un comportement ».

▸ **Agressivité indirecte**

Cinq items permettent de mesurer l'agressivité indirecte.

SM_B-4b.2 Quand je suis fâché(e) contre quelqu'un, j'essaie d'amener les autres à le (la) détester.

SM_B-4b.3 Quand je suis fâché(e) contre quelqu'un, je deviens ami(e) avec quelqu'un d'autre pour me venger.

SM_B-4b.5 Quand je suis fâché(e) contre quelqu'un, je dis de vilaines choses dans son dos.

SM_B-4b.9 Quand je suis fâché(e) contre quelqu'un, je dis aux autres : je ne veux pas de lui (d'elle) dans notre groupe.

SM_B-4b.11 Quand je suis fâché(e) contre quelqu'un, je raconte ses secrets à d'autres.

Pour chacune de ces questions, l'élève devait indiquer la fréquence à laquelle le comportement s'est produit, soit « Jamais », « Parfois » ou « Souvent ».

On estime qu'il y a manifestation d'agressivité lorsque le comportement se produit « Parfois » ou « Souvent ». L'indice d'agressivité indirecte mesure le nombre total de comportements cumulés. Toutefois, l'élève qui n'a pas répondu à deux questions ou plus n'est pas considéré dans le calcul. L'indice comprend soit trois catégories : « Aucun », « Un comportement » et « Deux comportements ou plus », soit deux catégories : « Aucun » et « Au moins un comportement ».

4.1.2 Les conduites imprudentes ou rebelles et les conduites délinquantes au cours des 12 derniers mois

▸ **Conduites imprudentes ou rebelles au cours des 12 derniers mois**

Les questions portant sur les conduites imprudentes ou rebelles ont été tirées de l'ELNEJ. Dans le questionnaire autoadministré adressé aux jeunes de 12-13 ans, on trouve un bloc de questions visant à évaluer le comportement général des jeunes de cet âge dans la section réservée aux sentiments et comportements. Dans le bloc de questions portant sur les comportements à risque, on retrouve 29 questions, dont cinq touchant les comportements difficiles. Trois de ces questions ont été retenues : une sur les sorties sans permission, une sur les interventions policières et une sur la fugue. La première est tirée du *National Longitudinal Survey of Youth*, de l'*Ohio State University*; la seconde l'est de la *Western Australia Child Health Survey*, et la troisième a été proposée par le Dr R. Tremblay de l'Université de Montréal.

Trois comportements ont été retenus pour mesurer la conduite imprudente ou rebelle.

Au cours des 12 derniers mois, environ combien de fois...

SM_B-4c.1 Es-tu sorti(e) une nuit complète sans permission?

SM_B-4c.2 As-tu été interrogé(e) par des policiers au sujet de quelque chose qu'ils pensaient que tu avais fait?

SM_B-4c.3 T'es-tu enfui(e) de la maison?

Pour chacune de ces questions, l'élève devait indiquer la fréquence à laquelle le comportement s'est produit, soit « Jamais », « 1 ou 2 fois », « 3 ou 4 fois » ou « 5 fois ou plus ». On estime qu'il y a manifestation dès que le comportement s'est produit « 1 ou 2 fois » au cours des 12 derniers mois. L'indice de conduite imprudente ou rebelle mesure le nombre total de comportements cumulés. Toutefois, l'élève qui n'a pas répondu à une seule de ces questions n'est pas considéré dans le calcul. L'indice comprend soit trois catégories : « Aucun », « Au moins un comportement, 1 à 2 fois seulement » et « Au moins un comportement, 3 fois ou plus », soit deux catégories : « Aucun » et « Au moins un comportement ».

▸ **Conduites délinquantes au cours des 12 derniers mois**

Les questions portant sur les actes de violence et les délits contre les biens sont issues du même bloc de questions que celui touchant aux conduites imprudentes ou rebelles dans l'ELNEJ. Dans le bloc sur les comportements à risque, on retrouve 24 questions touchant des infractions aux normes sociales. Six d'entre elles ont été retenues : deux sur les délits contre les biens, trois sur les actes de violence, une sur la vente de drogue et une autre sur la violence sexuelle. Ces questions ont été proposées à l'origine par des chercheurs du Ministère de la justice du Canada et retravaillées. Une question au regard de l'appartenance à un gang qui enfreint la loi a été tirée et adaptée de l'*Enquête sur le bien-être des jeunes montréalais* (EBJM), elle avait été proposée à l'origine par un chercheur des Centres Jeunesse – Institut universitaire de Montréal.

Les délits contre les biens sont évalués à partir des deux comportements suivants.

Au cours des 12 derniers mois, environ combien de fois...

SM_B-4c.4 As-tu volé quelque chose d'un magasin ou de l'école?

SM_B-4c.5 As-tu endommagé ou détruit exprès quelque chose qui ne t'appartenait pas?

Pour chacune de ces questions, l'élève devait indiquer la fréquence à laquelle le comportement s'est produit, soit « Jamais », « 1 ou 2 fois », « 3 ou 4 fois » ou « 5 fois ou plus ».

Les actes de violence envers les personnes sont évalués à partir des comportements suivants.

Au cours des 12 derniers mois, environ combien de fois...

SM_B-4c.6 T'es-tu battu(e) avec quelqu'un à tel point que cette personne a dû recevoir des soins médicaux?

SM_B-4c.7 T'es-tu battu(e) avec quelqu'un avec l'idée de blesser cette personne sérieusement?

SM_B-4c.8 As-tu porté une arme sur toi comme moyen de défense ou afin de l'utiliser pour te battre?

SM_B-4c.9 As-tu vendu de la drogue?

SM_B-4c.10 As-tu essayé de faire des attouchements sexuels à une personne tout en sachant qu'elle ne le voudrait probablement pas?

Pour chacune de ces questions, l'élève devait indiquer la fréquence à laquelle le comportement s'est produit, soit « Jamais », « 1 ou 2 fois », « 3 ou 4 fois » ou « 5 fois ou plus ».

L'appartenance à un gang qui a enfreint la loi est évaluée à partir d'une seule question.

SM_B-4d Au cours des 12 derniers mois, as-tu fait partie d'un gang qui a enfreint la loi en volant, en frappant quelqu'un, en faisant du vandalisme, etc.?

Pour cette question, l'élève devait indiquer « Oui » ou « Non ».

Puisque les trois sous-indices susmentionnés portent sur des comportements qui peuvent être de nature relativement grave (Fitzgerald, 2003), on estime qu'il y a manifestation de conduite délinquante au cours des 12 derniers mois dès que le comportement s'est produit « 1 ou 2 fois » en ce qui concerne les délits contre les biens et les actes de violence envers les personnes, ou dans le cas où le jeune répondu « Oui » à la question sur l'appartenance à un gang. Toutefois, l'élève qui n'a pas répondu à une seule de ces questions n'est pas considéré dans le calcul. L'indice comprend soit trois catégories : « Aucun », « Un comportement » et « Deux comportements ou plus », soit deux catégories : « Aucun » et « Au moins un comportement ».

4.1.3 Violence dans les relations amoureuses au cours des 12 derniers mois

L'EQSJS 2010-2011 aborde également la prévalence de la violence au sein des relations[1] amoureuses chez les élèves du secondaire au cours des 12 derniers mois. Les questions posées proviennent de l'*Enquête sur le bien-être des jeunes montréalais* (Riberdy et Tourigny, 2009) et sont largement inspirées de l'*Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois 1999* (ESSEA) (Aubin et autres, 2002). Les questions sur la violence physique ont été adaptées du *Conflict Tactics Scales* (Riberdy et Tourigny, 2009). Contrairement à l'ESSEA, aucune distinction n'a été faite entre les sexes, c'est-à-dire que les filles et les garçons répondaient aux mêmes questions sur la violence subie et celle infligée.

Deux questions « filtres » permettent de déterminer les élèves qui ont eu une relation amoureuse au cours des 12 derniers mois.

SM_H-3a Es-tu déjà sorti(e) avec un garçon ou une fille?

SM_H-3b Au cours des 12 derniers mois, es-tu sorti(e) avec un garçon ou une fille?

À « relation amoureuse », on a donné la définition suivante : *Sortir avec un garçon ou une fille, c'est passer des moments assez intimes avec lui ou elle. Cette relation peut n'avoir duré qu'une soirée ou plusieurs semaines, mois ou années.*

Seuls les jeunes ayant vécu au moins une relation amoureuse au cours des 12 derniers mois ont répondu aux questions sur la violence dans ce type de relation.

1. La nature des relations amoureuses peut être différente selon le niveau scolaire. De façon générale, en 1re et 2e secondaire, on parle des fréquentations, alors qu'aux niveaux supérieurs, on parle de relation amoureuse.

Trois formes de violence ont été retenues, soit la violence psychologique, la violence physique et la violence sexuelle. Un indice englobant ces trois formes est construit. Les questions permettent également de rendre compte de la violence subie et de celle infligée. Ainsi, on parlera d'indice de violence infligée et de celui de violence subie.

Huit questions permettent de mesurer *la violence psychologique, physique ou sexuelle infligée*.

En pensant aux garçons ou aux filles avec qui tu es sorti(e) au cours des 12 derniers mois, indique combien de fois il t'est arrivé de vivre les situations suivantes dans l'une ou l'autre de tes relations :

Violence psychologique

SM_B-5.1 Je l'ai critiqué(e) méchamment sur son apparence physique, je l'ai insulté(e) devant des gens, je l'ai rabaissé(e).

SM_B-5.2 J'ai contrôlé ses sorties, ses conversations électroniques, son cellulaire, je l'ai empêché(e) de voir ses ami(e)s.

Violence physique

SM_B-5.4 Je lui ai lancé un objet qui aurait pu le (la) blesser.

SM_B-5.5 Je l'ai agrippé(e) (« poigné » les bras), poussé(e), bousculé(e).

SM_B-5.6 Je lui ai donné une claque.

SM_B-5.7 Je l'ai blessé(e) avec mes poings, mes pieds, un objet ou une arme.

Violence sexuelle

SM_B-5.3 Je l'ai forcé(e) à m'embrasser, à me caresser alors qu'il (elle) ne voulait pas.

SM_B-5.8 Je l'ai forcé(e) à avoir des attouchements ou une relation sexuelle alors qu'il (elle) ne le voulait pas.

Également, huit questions permettent de mesurer *la violence psychologique, physique ou sexuelle subie*.

En pensant aux garçons ou aux filles avec qui tu es sorti(e) au cours des 12 derniers mois, indique combien de fois il t'est arrivé de vivre les situations suivantes dans l'une ou l'autre de tes relations :

Violence psychologique

SM_C-4.1 Il (elle) m'a critiqué(e) méchamment sur mon apparence physique, il (elle) m'a insulté(e) devant des gens, m'a rabaissé(e).

SM_C-4.2 Il (elle) a contrôlé mes sorties, mes conversations électroniques, mon cellulaire, il (elle) m'a empêché(e) de voir mes ami(e)s.

Violence physique

SM_C-4.4 Il (elle) m'a lancé un objet qui aurait pu me blesser.

SM_C-4.5 Il (elle) m'a agrippé(e) (« poigné » les bras), m'a poussé(e), m'a bousculé(e).

SM_C-4.6 Il (elle) m'a donné une claque.

SM_C-4.7 Il (elle) m'a blessé(e) avec ses poings, ses pieds, un objet ou une arme.

Violence sexuelle

SM_C-4.3 Il (elle) m'a forcé(e) à l'embrasser, à le (la) caresser alors que je ne voulais pas.

SM_C-4.8 Il (elle) m'a forcé(e) à avoir des attouchements ou une relation sexuelle alors que je ne voulais pas.

Pour chacune de ces questions, l'élève devait indiquer la fréquence à laquelle la violence s'est produite, soit « Jamais », « 1 fois », « 2 fois » ou « 3 fois ou plus ». On estime qu'il y a violence subie ou infligée dès que le comportement s'est produit « 1 fois ». Toutefois, l'élève qui n'a pas répondu à une seule des questions sur la violence subie ne sera pas considéré dans le calcul de cet indice. Il en est de même de l'indice de la violence infligée.

Les sous-indices relatifs à la violence psychologique, la violence physique et la violence sexuelle sont construits de la même façon en considérant les questions portant sur chacune de ces formes de violence.

Enfin, un indice portant sur la violence subie et infligée et servant à déterminer les jeunes qui sont à la fois victimes et agresseurs et un indice du nombre de formes de violence que subissent ou infligent les élèves ont également été construits. Ces deux indices sont basés sur les indices précédents et leur construction est détaillée dans le cahier technique de l'enquête (ISQ, 2013).

4.1.4 Relations sexuelles forcées par un pair ou un adulte

L'indice est construit à partir d'une seule question posée uniquement aux élèves de 14 ans et plus.

HV7_12 Au cours de ta vie, est-ce que quelqu'un t'a déjà forcé(e) à avoir une relation sexuelle (orale, vaginale ou anale) alors que tu ne voulais pas?

L'élève devait répondre soit « Oui, un autre jeune », « Oui, un adulte » ou « Non ». Les catégories « Oui, un autre jeune » et « Oui, un adulte » ont été regroupées afin de calculer la proportion des élèves du secondaire de 14 ans et plus ayant eu au moins une relation sexuelle forcée au cours de leur vie.

Portée et limites des données

Les indices utilisés dans ce chapitre ne permettent pas de déterminer la prévalence de troubles de comportement définis par les critères habituels du DSM-IV, qui guide les professionnels pour établir un diagnostic, car l'enquête ne comprend aucune question qui mesure l'impact, la persistance et l'intensité des comportements déclarés. Par contre, les indices permettent de déterminer les élèves qui présentent certains des comportements ou des conduites problématiques.

De plus, à la suite d'une revue de littérature portant sur les différences dans les comportements agressifs entre les filles et les garçons, Archer conclut que lorsque cela est possible, il est préférable d'avoir recours à différents informateurs (par exemple : parents ou enseignants) pour obtenir une prévalence plus exacte de la violence indirecte chez les jeunes (Archer, 2004). Une étude comparative plus récente va dans ce sens (Valles, 2008). D'une part, ces travaux semblent indiquer que les enseignants et les parents peuvent observer les jeunes dans des milieux de vie complémentaires. D'autre part, ils font ressortir le fait que les enseignants, les parents ou les pairs ont quelquefois moins de réserve à déclarer des comportements peu acceptables. Bien que cette approche soit souhaitable, les coûts engendrés pour un échantillon représentatif du Québec et de ses régions sont si considérables que seuls les jeunes ont pu être approchés. Il est possible que les mesures obtenues soient par conséquent légèrement sous-estimées.

Lors de l'interprétation des résultats, il faudra considérer que la conduite délinquante, et particulièrement lorsqu'il s'agit d'actes de violence envers les personnes, est une situation plus sérieuse que les autres car la plupart des actes susmentionnés impliquent au moins une victime (Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de Montréal [ADRLSSS], 2005).

4.2 RÉSULTATS

4.2.1 Comportements d'agressivité

Agressivité directe

L'agressivité directe fait référence à des comportements qui infligent de la douleur physique aux victimes, comme *se battre souvent, attaquer physiquement, frapper ou mordre les autres*, ou qui visent à les insécuriser ouvertement (*menaces*). La figure 4.1 révèle qu'environ 62 % des élèves ne déclarent aucun des six comportements d'agressivité directe retenus dans l'EQSJS et 18 % un seul type de comportement (parfois ou souvent), tandis que 20 % en déclarent de deux à six (parfois ou souvent). Par ailleurs, si environ 38 % des élèves admettent avoir eu au moins l'un des six comportements d'agressivité directe, les filles sont proportionnellement moins nombreuses à en déclarer que les garçons (29 % c. 46 %).

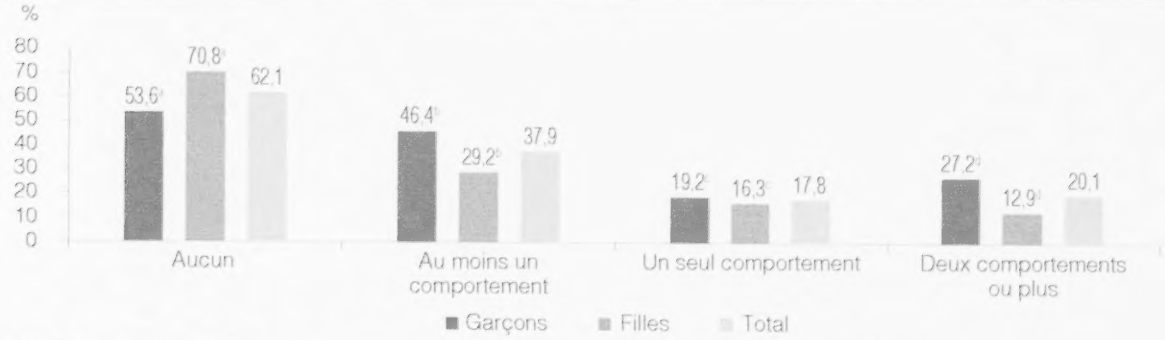
L'analyse selon le niveau scolaire montre que ces comportements sont proportionnellement plus présents chez les élèves de 2e et 3e secondaire (tableau 4.1). La proportion de ces jeunes ayant adopté au moins l'un des six comportements d'agressivité directe est d'environ 40 % et 41 %, respectivement, ce qui est plus élevé que chez les élèves des autres niveaux (36 % en 1re secondaire, 37 % en 4e secondaire et 35 % en 5e secondaire).

La situation familiale ainsi que le niveau de scolarité des parents sont des facteurs associés au comportement d'agressivité directe chez les jeunes (tableau 4.2). En effet, les élèves qui vivent avec leurs deux parents (35 %) sont proportionnellement moins portés à agir de façon agressive, comparativement à ceux qui vivent dans l'une des autres situations de famille : « garde partagée » (37 %), « reconstituée » (44 %), « monoparentale » (45 %) ou « autres[2] » (53 %).

Quant au lien avec le niveau de scolarité des parents, il ressort que l'agressivité directe est moins présente chez les élèves dont au moins un parent a fait des études collégiales ou universitaires. En effet, 36 % d'entre eux ont déclaré au moins l'un des six comportements d'agressivité directe

2. Le type de famille « autres » englobe des jeunes qui habitent avec un(e) tuteur(trice) ou qui vivent dans une famille ou un foyer d'accueil ou encore qui vivent seul(e)s ou en colocation.

Figure 4.1
Comportements d'agressivité directe selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011



Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les garçons et les filles au seuil de 0,05.
Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Tableau 4.1
Comportements d'agressivité directe ou indirecte selon le niveau scolaire et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Au moins un comportement d'agressivité directe	Au moins un comportement d'agressivité indirecte
	%	
Niveau scolaire		
1re secondaire	35,7[a,b]	60,9[a,b,c]
2e secondaire	40,3[a,b,c,d]	65,7[b]
3e secondaire	40,9[a,b,c]	66,7[b]
4e secondaire	36,7[a,b]	65,3[b]
5e secondaire	35,1[a,b]	64,6[b]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.
Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

comparativement à 44 % des élèves lorsque le plus haut niveau scolaire atteint par les parents est le DES ou à 47 % quand les parents ont un niveau de scolarité inférieur au DES.

Les conditions matérielles et sociales du milieu dans lequel vivent les jeunes sont aussi liées aux comportements d'agressivité directe. On constate, dans le tableau 4.2, que selon l'indice de défavorisation matérielle et sociale, les jeunes issus de milieux très favorisés sont, en proportion, moins nombreux à avoir recours à l'agressivité directe dans leurs comportements que ceux provenant de milieux très défavorisés (34 % c. 43 %).

Tableau 4.2
Comportements d'agressivité directe ou indirecte selon certaines caractéristiques sociodémographiques et économiques, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Au moins un comportement d'agressivité directe	Au moins un comportement d'agressivité indirecte
	%	
Situation familiale		
Biparentale	34,9[a,b]	63,7[a]
Reconstituée	43,5[b]	68,2[a,b]
Monoparentale	45,3[b]	65,6[b]
Garde partagée	37,0[a,b]	65,2[b]
Autres	52,7[a,b]	67,6
Plus haut niveau de scolarité des parents		
Inférieur au DES	46,5[b]	68,6[a,b]
Diplôme d'études secondaires (DES)	43,7[b]	65,4[a]
Études collégiales ou universitaires	35,7[a,b]	64,5[b]
Indice de défavorisation matérielle et sociale		
1- Très favorisé	33,9[a,b]	64,7
2	36,3[a]	65,7
3	36,8[b]	65,3
4	39,2[a,b]	64,5
5- Très défavorisé	42,8[a,b]	63,7

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.
Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Le tableau 4.3 montre que l'adoption de comportements d'agressivité directe varie aussi selon l'importance du soutien social que le jeune peut trouver au sein de sa famille, auprès de ses amis ou au sein de l'école qu'il fréquente. La proportion de jeunes ayant des comportements d'agressivité directe est ainsi moins importante chez les élèves qui ont un niveau élevé de soutien dans leur environnement familial que lorsque ce soutien est faible ou modéré (33 % c. 51 %). Le même constat ressort lorsque l'on considère le soutien social des amis (35 % c. 45 %) et l'environnement scolaire (31 % c. 41 %).

Tableau 4.3
Comportements d'agressivité directe ou indirecte selon certaines caractéristiques de l'environnement familial, des amis ou scolaire, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Au moins un comportement d'agressivité directe	Au moins un comportement d'agressivité indirecte
	%	
Soutien social dans l'environnement familial		
Niveau élevé	33,4[a]	63,6[a]
Niveau faible ou moyen	50,8[b]	68,0[b]
Supervision parentale		
Niveau élevé	25,2[a]	56,2[a]
Niveau faible ou moyen	44,6[b]	69,3[b]
Soutien social des amis		
Niveau élevé	34,9[a]	66,5[a]
Niveau faible ou moyen	44,6[b]	60,7[b]
Comportement prosocial des amis		
Niveau élevé	26,2[a]	61,6[a]
Niveau faible ou moyen	51,9[b]	68,5[b]
Soutien social dans l'environnement scolaire		
Niveau élevé	30,5[a]	58,0[a]
Niveau faible ou moyen	41,0[b]	64,0[b]
Victimisation[1] durant l'année scolaire		
Au moins une fois	53,0[a]	72,1[a]
Jamais	28,8[b]	60,3[b]

1. La victimisation fait référence aux victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école ou de cyberintimidation.

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Le niveau de supervision parentale et de comportement prosocial des amis sont aussi associés aux comportements agressifs chez les jeunes. En effet, les comportements d'agressivité directe se manifestent proportionnellement moins chez ceux qui bénéficient d'un niveau élevé de supervision parentale, comparativement à ceux dont les parents exercent un niveau faible ou moyen de supervision (25 % c. 45 %). De façon similaire, les élèves sont en proportion moins nombreux à avoir recours à l'agressivité directe lorsqu'ils ont des amis présentant un niveau élevé de comportements prosociaux, relativement à ceux affichant un niveau faible ou moyen (26 % c. 52 %).

On constate au tableau 4.4 que les élèves qui montrent un faible niveau d'estime de soi sont plus susceptibles d'adopter l'un des six comportements d'agressivité directe, comparativement à ceux qui ont un niveau élevé d'estime (51 % c. 28 %).

Environ 13 % des élèves qui présentent un niveau élevé d'autocontrôle déclarent avoir eu, parfois ou souvent, au moins l'un des six comportements d'agressivité directe, comparativement à 42 % de ceux qui ont un niveau faible

Tableau 4.4
Comportements d'agressivité directe ou indirecte selon l'estime de soi, l'autocontrôle et la détresse psychologique, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Au moins un comportement d'agressivité directe	Au moins un comportement d'agressivité indirecte
	%	
Estime de soi		
Niveau faible	50,5[a]	74,5[a]
Niveau moyen	37,2[b]	66,2[b]
Niveau élevé	27,8[c]	51,0[c]
Autocontrôle		
Niveau élevé	12,8[a]	37,1[a]
Niveau faible ou moyen	42,4[b]	69,7[b]
Détresse psychologique		
Niveau élevé	52,8[a]	76,1[a]
Niveau faible ou moyen	33,3[b]	58,1[b]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

ou moyen d'autocontrôle (tableau 4.4). L'écart s'amplifie lorsque l'on considère la coexistence (deux ou plus) des comportements d'agressivité directe : les jeunes du secondaire qui montrent un niveau élevé d'autocontrôle en déclarent moins souvent que ceux qui ont un niveau faible ou moyen (4,8 % c. 23 %) (données non présentées).

En ce qui concerne le lien avec l'état de santé mentale, il ressort que les élèves présentant un niveau élevé de détresse psychologique sont en proportion plus nombreux à montrer des comportements d'agressivité directe que ceux qui en ont un niveau faible ou moyen (53 % c. 33 %).

Enfin, la victimisation est associée à l'adoption de comportements d'agressivité directe. Au tableau 4.3, on observe en effet que les élèves qui sont victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école ou de cyberintimidation durant l'année scolaire sont beaucoup plus nombreux, en proportion, à adopter des comportements d'agressivité directe que ceux qui ne l'ont jamais été (53 % c. 29 %).

▸ Agressivité indirecte

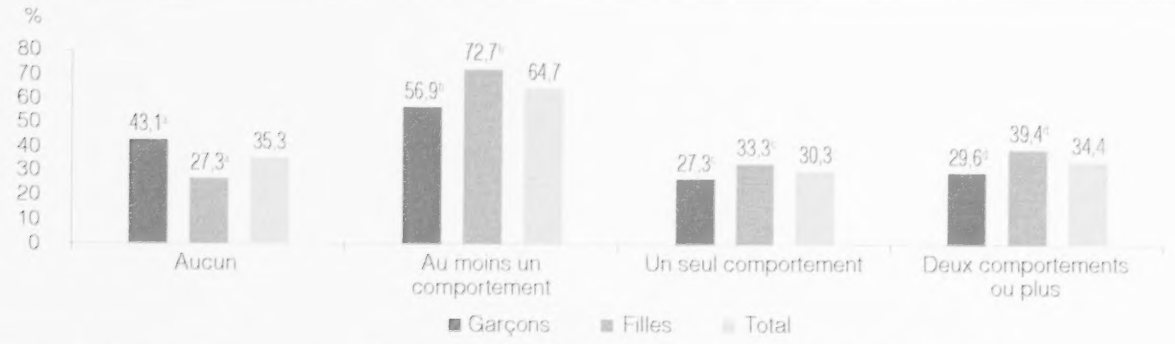
L'agressivité indirecte fait référence à des comportements plus subtils et passant souvent inaperçus, permettant à un agresseur de blesser volontairement la personne visée, tout en conservant l'anonymat afin d'éviter d'être identifié et d'assumer les conséquences de ses actes. Comme l'illustre la figure 4.2, ce genre de comportement est substantiellement plus fréquent que l'agression directe : 65 % des élèves du secondaire admettent avoir eu au moins l'un des cinq comportements d'agressivité indirecte. Même si 30 % d'entre eux n'ont adopté qu'un seul des types de comportement d'agressivité indirecte mentionnés dans l'enquête (parfois ou souvent), 34 % en ont adopté deux ou plus.

Lorsque l'on analyse l'agressivité indirecte selon le sexe, on remarque que les filles sont proportionnellement beaucoup plus nombreuses à déclarer au moins un comportement d'agressivité indirecte que les garçons (73 % c. 57 %). On notera également qu'il s'agit d'une proportion beaucoup plus élevée de celle observée en ce qui concerne au moins un comportement d'agressivité directe chez les filles, qui était de 29 %.

Les élèves de la 1re secondaire se distinguent légèrement de ceux des autres niveaux (tableau 4.1). En effet, au début du secondaire, les élèves ont proportionnellement moins de comportements d'agressivité indirecte que les élèves de la 2e à la 5e secondaire (61 % en 1re secondaire puis entre 65 % et 67 % pour les autres niveaux). Le phénomène de l'agression indirecte suit donc une évolution différente de celui de l'agression directe.

La situation familiale est aussi associée aux comportements d'agressivité indirecte. Le tableau 4.2 montre que les élèves qui vivent dans une famille reconstituée sont, en proportion, légèrement plus nombreux à déclarer avoir eu au moins un comportement d'agressivité indirecte (68 %) que ceux qui vivent dans une famille biparentale (64 %), monoparentale (66 %) ou en garde partagée (65 %).

Figure 4.2
Comportements d'agressivité indirecte selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011



Note : Pour un nombre de comportements donné, le même exposant exprime une différence entre les garçons et les filles au seuil de 0,05.
Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.
Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Les comportements d'agressivité indirecte sont aussi liés au plus haut niveau de scolarité atteint par les parents, surtout en fonction de l'obtention du DES. On relève au tableau 4.2 que la proportion des élèves qui admettent avoir eu au moins un comportement d'agressivité indirecte est un peu plus importante chez les élèves dont les parents n'ont pas complété leur DES (69 %) que chez ceux dont un parent a obtenu son DES (65 %) ou a poursuivi des études collégiales ou universitaires (64 %).

À l'encontre de l'agressivité directe, on constate que l'agressivité indirecte ne varie pas selon l'indice de défavorisation matérielle et sociale : qu'ils vivent dans un milieu favorisé ou défavorisé, la majorité des élèves (plus de 60 %) ont eu des comportements d'agressivité indirecte. Il s'agit donc d'une pratique largement répandue, peu importe le milieu social.

On peut constater au tableau 4.3 que tout comme c'est le cas de l'agressivité directe, certaines caractéristiques familiales sont liées aux comportements des jeunes lorsqu'il s'agit d'agressivité indirecte. En effet, les élèves qui bénéficient d'un niveau élevé de soutien dans leur environnement familial sont légèrement moins nombreux, toutes proportions gardées, à avoir rapporté au moins un comportement d'agressivité indirecte que ceux qui ont un soutien faible ou moyen (64 % c. 68 %). De la même façon, les jeunes qui profitent d'un niveau élevé de supervision parentale sont un peu moins nombreux à adopter des comportements d'agressivité indirecte, comparativement à ceux qui ont une supervision de niveau faible ou moyen (56 % c. 69 %).

Par ailleurs, les jeunes sont en moins grande proportion à afficher de l'agressivité indirecte lorsque leurs amis présentent un niveau élevé de comportements prosociaux, comparativement à ceux dont les amis ont un niveau faible ou modéré (62 % c. 68 %). Cependant, il est intéressant de noter que, contrairement à l'agressivité directe, lorsque les jeunes ont des amis qui leur accordent un niveau élevé de soutien social, ils sont proportionnellement plus nombreux à adopter des comportements d'agressivité indirecte (66 % c. 61 %).

Au tableau 4.3, il ressort que l'agressivité indirecte est aussi liée à l'environnement scolaire. Ainsi, les élèves ayant un niveau élevé de soutien du milieu scolaire sont, en proportion, moins nombreux à faire appel à des comportements d'agressivité indirecte que ceux fréquentant un milieu scolaire où leur niveau de soutien est faible ou modéré (58 % c. 64 %).

Les comportements d'agression indirecte sont aussi associés à l'estime de soi. Au tableau 4.4, on peut constater que lorsque les élèves ont un faible niveau d'estime de soi, ils manifestent davantage d'agressivité indirecte que ceux qui en présentent niveau élevé (75 % c. 51 %). De façon similaire, les jeunes du secondaire sont proportionnellement moins nombreux à afficher un comportement d'agressivité indirecte lorsqu'ils ont un niveau élevé d'autocontrôle comparativement à ceux ayant un niveau faible ou moyen (37 % c. 70 %); l'effet est du même ordre que pour l'agressivité directe.

En ce qui a trait au lien avec leur santé mentale, il ressort que les élèves qui présentent un niveau élevé de détresse psychologique sont proportionnellement en plus grand nombre à montrer au moins l'un des comportements d'agressivité indirecte que ceux qui ont un niveau faible ou modéré de détresse (76 % c. 58 %).

Tout comme pour l'agressivité directe, le tableau 4.3 montre que les jeunes qui ont été victimes de violence à l'école ou de cyberintimidation sont proportionnellement plus nombreux à adopter un comportement d'agressivité indirecte que ceux qui n'en ont pas été victimes (72 % c. 60 %).

Enfin, il est légitime de penser que l'agressivité indirecte accompagne souvent l'agressivité directe chez un même jeune. En fait, la proportion des élèves ayant déclaré avoir adopté au moins l'un des cinq comportements d'agressivité indirecte est plus importante chez ceux qui ont eu recours à au moins l'un des six comportements d'agressivité directe que chez les autres (77 % c. 57 %) (données non présentées). Cette proportion atteint environ 80 % lorsque l'on considère uniquement les jeunes qui ont expérimenté de deux à six des comportements d'agressivité directe retenus aux fins de l'enquête (données non présentées).

4.2.2 Conduites imprudentes ou rebelles et conduites délinquantes

Conduites imprudentes ou rebelles

La période de l'adolescence est propice à la rébellion contre les règles établies. Les résultats de l'enquête indiquent que plus du tiers des élèves québécois ont admis avoir suivi l'une des trois conduites jugées imprudentes ou rebelles aux fins de l'enquête (36 %) au cours des 12 derniers mois. Plus particulièrement, environ 24 % des élèves admettent avoir eu l'une des trois conduites seulement « 1 ou 2 fois » et 11 % déclarent avoir eu ces trois conduites « 3 fois ou plus » (tableau 4.5).

Notons que ces conduites sont plus fréquentes chez les garçons que chez les filles (42 % c. 30 %) et prennent plus d'importance vers la fin du secondaire. On constate au tableau 4.6 que la proportion d'élèves adoptant ce type de conduite s'intensifie au fil des années scolaires, passant de 22 % en 1re secondaire à 42 % en 4e et 43 % en 5e secondaire.

Tableau 4.5
Conduites imprudentes ou rebelles selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Aucune	Au moins une conduite	
		1 à 2 fois seulement	3 fois ou plus
	%		
Total	**64,3**	**35,7**	**24,3** **11,3**
Sexe			
Garçons	58,4[b]	41,6[a]	27,5[a] 14,1[a]
Filles	70,4[a]	29,6[b]	21,1[b] 8,5[b]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Tableau 4.6
Conduites imprudentes ou rebelles ou conduites délinquantes selon le niveau scolaire, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Au moins une conduite imprudente ou rebelle	Au moins une conduite délinquante
	%	
Niveau scolaire		
1re secondaire	21,8[b,c,d]	32,8[a,b,c,d]
2e secondaire	32,7[a,c,d]	41,5[a,c,d]
3e secondaire	39,1[a,b,d]	43,5[a,b,d]
4e secondaire	42,4[a,b]	43,4[a,b]
5e secondaire	43,1[a,b]	41,9[a,b]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Au tableau 4.7, l'analyse selon la situation familiale montre que les élèves qui vivent dans une famille biparentale sont ceux qui affichent la proportion la moins importante de jeunes ayant une conduite imprudente ou rebelle (31 %), comparativement à ceux vivant dans un contexte de « garde partagée » (38 %), de famille « reconstituée » (45 %), de famille « monoparentale » (46 %) ou dans des situations « autres » (55 %).

Tableau 4.7
Conduites imprudentes ou rebelles ou conduites délinquantes selon certaines caractéristiques sociodémographiques et économiques, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Au moins une conduite imprudente ou rebelle	Au moins une conduite délinquante
	%	
Situation familiale		
Biparentale	30,8[b,c,d]	36,9[b,c,d]
Reconstituée	45,0[a]	47,9[a]
Monoparentale	45,9[a]	49,4[a]
Garde partagée	37,5[b,c,d]	40,9[b,c,d]
Autres	55,0[a,b]	57,5[a,b]
Plus haut niveau de scolarité des parents		
Inférieur au DES	44,4[a]	49,0[a]
Diplôme d'études secondaires (DES)	41,0[b]	45,3[a]
Études collégiales ou universitaires	34,1[c]	39,1[b]
Indice de défavorisation matérielle et sociale		
1 - Très favorisé	32,7[b,c,d]	37,3[b,c,d]
2	34,1[c]	40,1[a]
3	35,5[c]	40,0[a]
4	36,1[b,c]	40,2[a]
5 - Très défavorisé	39,7[a,b]	44,7[a,b]
Autoévaluation de la performance scolaire		
Sous la moyenne	51,1[a]	55,8[a]
Dans la moyenne	38,3[b]	42,5[b]
Au-dessus de la moyenne	27,2[c]	33,4[c]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

La proportion des élèves qui admettent avoir vécu au moins une des trois conduites imprudentes ou rebelles diminue à mesure que le niveau de scolarité des parents s'élève (tableau 4.7). En effet, elle passe de 44 % chez les élèves dont aucun parent n'a obtenu le DES à 34 % chez ceux dont un parent a poursuivi des études collégiales ou universitaires.

En ce qui a trait à la défavorisation matérielle et sociale, il ressort que les élèves qui proviennent d'un milieu très favorisé sont proportionnellement moins enclins que ceux d'un milieu très défavorisé à adopter une des trois conduites imprudentes ou rebelles (33 % c. 40 %) (tableau 4.7).

Le tableau 4.7 révèle aussi que le recours à l'une ou l'autre de ces conduites varie considérablement selon la perception que les élèves ont de leur performance scolaire. Ainsi, la proportion des élèves du secondaire qui ont adopté au moins l'une des trois conduites retenues passe de 27 % chez ceux qui s'évaluent au-dessus de la moyenne à 51 % chez ceux qui estiment se situer sous la moyenne.

On constate que le soutien familial et la supervision parentale sont liés à la conduite imprudente ou rebelle des jeunes, tout comme à leurs comportements d'agressivité. Le tableau 4.8 montre en effet que la proportion de jeunes déclarant au moins l'une des trois conduites est d'environ 31 % chez les élèves bénéficiant d'un niveau élevé de soutien familial, comparativement à 50 % chez ceux qui ont un soutien faible ou moyen. Cette proportion est de 15 % chez les jeunes qui bénéficient d'un niveau élevé de supervision de la part de leurs parents, par rapport à 47 % chez ceux dont les parents sont moins portés à exercer ce rôle.

Par ailleurs, comme pour les comportements d'agressivité directe, l'adoption de conduites imprudentes ou rebelles chez les jeunes du secondaire est proportionnellement moins fréquente lorsque les amis présentent un niveau élevé de comportements prosociaux que lorsqu'ils ont niveau faible ou moyen (26 % c. 47 %).

Les conduites imprudentes ou rebelles chez les jeunes sont aussi associées à l'environnement scolaire. La proportion d'élèves ayant eu au moins l'un des trois genres de conduites problématiques retenues est en effet moins importante chez les jeunes qui bénéficient d'un niveau élevé de soutien à l'école que chez ceux qui n'ont qu'un niveau faible ou moyen (30 % c. 41 %) (tableau 4.8).

Tableau 4.8
Conduites imprudentes ou rebelles ou conduites délinquantes selon certains indicateurs de l'environnement social (famille, amis, école), élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Au moins une conduite imprudente ou rebelle	Au moins une conduite délinquante
	%	
Soutien social dans l'environnement familial		
Niveau élevé	30,7[a]	36,1[a]
Niveau faible ou moyen	50,1[a]	54,1[a]
Supervision parentale		
Niveau élevé	15,3[a]	22,6[a]
Niveau faible ou moyen	46,6[a]	50,4[a]
Soutien social des amis		
Niveau élevé	35,8	38,8[a]
Niveau faible ou moyen	35,3	44,8[a]
Comportement prosocial des amis		
Niveau élevé	25,9[a]	29,1[a]
Niveau faible ou moyen	47,4[a]	54,5[a]
Soutien social dans l'environnement scolaire		
Niveau élevé	30,1[a]	33,3[a]
Niveau faible ou moyen	40,8[a]	44,7[a]
Victimisation[1] durant l'année scolaire		
Au moins une fois	42,7[a]	51,8[a]
Jamais	31,4[a]	34,0[a]
Sentiment d'appartenance à son école		
Niveau élevé	25,5[a]	28,9[a]
Niveau faible ou moyen	41,9[a]	45,8[a]

1. La victimisation fait référence aux victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école ou de cyberintimidation.

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

On constate dans le tableau 4.9 que la proportion de jeunes qui ont adopté au moins l'une des trois conduites imprudentes ou rebelles est substantiellement plus importante chez les élèves qui présentent un niveau faible d'estime de soi que chez ceux qui en montrent un niveau élevé (44 % c. 29 %). Il en est de même pour l'autocontrôle chez les élèves. On observe une proportion de jeunes particulièrement plus élevée qui déclarent au moins l'une des trois conduites problématiques lorsqu'ils affichent un niveau faible ou moyen d'autocontrôle que lorsqu'ils en montrent un niveau élevé (40 % c. 14 %).

En ce qui concerne le lien avec la santé mentale, il ressort que les élèves présentant un niveau élevé de détresse psychologique sont en proportion plus nombreux à manifester au moins une conduite imprudente ou rebelle que ceux qui affichent un niveau faible ou moyen (49 % c. 34 %).

On observe également au tableau 4.8 que les élèves qui sont victimes de violence à l'école ou de cyberintimidation durant l'année scolaire sont proportionnellement plus nombreux à adopter au moins l'une des trois conduites imprudentes ou rebelles que ceux qui n'en ont jamais été victimes (43 % c. 31 %).

D'ailleurs, il y a en proportion beaucoup plus d'élèves ayant manifesté de l'agressivité directe chez ceux qui ont également adopté au moins l'une des trois conduites problématiques que chez ceux qui ne l'ont pas fait (53 % c. 25 %) (tableau 4.9). Le constat est similaire en ce qui concerne l'agressivité indirecte mais l'écart est moins prononcé (39 % c. 29 %).

Tableau 4.9
Conduites imprudentes ou rebelles ou conduites délinquantes selon l'estime de soi, l'autocontrôle, la détresse psychologique et certains comportements d'agressivité, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Au moins une conduite imprudente ou rebelle	Au moins une conduite délinquante
	%	
Estime de soi		
Niveau faible	44,4[a]	49,8[a]
Niveau moyen	35,1[b]	40,5[a]
Niveau élevé	29,0[c]	32,5[b]
Autocontrôle		
Niveau élevé	14,1[a]	13,4[a]
Niveau faible ou moyen	39,6[b]	45,6[b]
Détresse psychologique		
Niveau élevé	48,6[a]	52,8[a]
Niveau faible ou moyen	33,9[b]	37,5[b]
Agressivité directe		
Au moins un comportement	53,0[a]	64,3[a]
Aucun	25,1[b]	26,3[b]
Agressivité indirecte		
Au moins un comportement	39,1[a]	46,3[a]
Aucun	29,2[b]	30,4[b]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Conduites délinquantes

Rappelons que les conduites délinquantes traitées dans l'EQSJS font référence aux délits contre les biens, aux actes de violence contre la personne et à l'appartenance à un gang qui a enfreint la loi.

En ce qui concerne les délits contre les biens, on constate au tableau 4.10 qu'une grande majorité des élèves du secondaire indiquent ne pas en avoir commis au cours des 12 derniers mois, alors que 34 % admettent avoir fait au moins un délit contre les biens (un vol ou avoir endommagé quelque chose qui ne leur appartenait pas). Plus précisément, 24 % des jeunes ont commis seulement une ou deux fois un acte d'infraction mineure, tandis que 10 % ont récidivé trois fois ou plus au cours de la même période. Les garçons sont davantage impliqués dans les délits contre les biens que les filles. En fait, 41 % d'entre eux déclarent avoir commis ce genre de délit, comparativement à 26 % des filles, une différence notable. De plus, la proportion de jeunes ayant récidivé trois fois ou plus est plus élevée chez les garçons que chez les filles (13 % c. 7 %).

Quant aux actes de violence, huit jeunes sur dix n'ont pas participé à des bagarres graves, n'ont pas porté d'arme dans le cadre d'une bagarre ou n'ont pas vendu de la drogue. En contrepartie, 14 % des jeunes admettent avoir commis au moins un acte de violence grave envers une personne et seulement 6 % reconnaissent l'avoir fait à plus de deux reprises. Les garçons sont proportionnellement plus nombreux que les filles à participer à des actes de violence envers une personne (29 % c. 11 %). La situation est encore plus marquée lorsque l'on considère uniquement les jeunes qui ont récidivé à plus de deux reprises : 9 % des garçons, comparativement à seulement 2,4 % des filles.

Lorsqu'on s'attarde uniquement au port d'arme comme moyen de défense ou pour se battre, au cours des 12 derniers mois, il ressort que cette situation s'est présentée au moins une fois pour environ 6 % des jeunes du secondaire. Le port d'arme dans un tel but est davantage le fait des garçons que des filles (10 % c. 2,5 %). De façon similaire, environ 7 % des élèves ont vendu de la drogue au cours des 12 derniers mois. Encore une fois, les garçons sont proportionnellement plus nombreux à l'avoir fait que les filles (9 % c. 4,5 %).

Tableau 4.10
Formes de conduites délinquantes au moins une fois selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
		%	
Délit contre les biens			
Aucun	66,1	58,8[a]	73,5[b]
Au moins un	33,9	41,2[a]	26,5[b]
1 à 2 fois seulement	23,9	28,0[a]	19,7[b]
3 fois ou plus	10,0	13,2[a]	6,8[b]
Acte de violence contre la personne			
Aucun	80,0	71,3[a]	88,9[b]
Au moins un	20,0	28,7[a]	11,1[b]
1 à 2 fois seulement	14,2	19,6[a]	8,7[b]
3 fois ou plus	5,8	9,1[a]	2,4[b]
Port d'arme			
Au moins une fois	6,1	9,6[a]	2,5[b]
Jamais	93,9	90,4[a]	97,5[b]
Vente de drogues			
Au moins une fois	6,9	9,3[a]	4,5[b]
Jamais	93,1	90,7[a]	95,5[b]
Appartenance à un gang			
Oui	4,5	5,4[a]	3,5[a]
Non	95,5	94,6[a]	96,5[a]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même ligne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Quant à l'appartenance à un gang qui a enfreint la loi au cours des 12 derniers mois, c'est le fait de seulement 4,5 % des jeunes du secondaire. Chez les garçons, cette proportion est d'environ 5 %, alors qu'elle est de 3,5 % chez les filles.

Pour obtenir une estimation plus globale des conduites délinquantes, on peut regrouper l'ensemble des infractions, c'est-à-dire les délits contre les biens, les actes de violence envers la personne et l'appartenance à un gang. Ainsi, au tableau 4.11, il ressort que plus de la moitié (59 %) des jeunes du secondaire n'ont commis aucune des huit infractions retenues aux fins de l'enquête, alors que les autres 41 % avouent avoir eu au moins l'une de ces conduites : 20 % en déclarent un seul type et 21 % deux ou plus. Globalement, un garçon sur deux déclare

Tableau 4.11
Conduites délinquantes selon le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Aucune	Au moins une conduite	
		Une seule	Deux ou plus
	%		
Total	**59,3**	**19,8**	**20,8**
Sexe			
Garçons	49,9[b]	21,5[a]	28,6[b]
Filles	69,0[b]	18,1[a]	12,9[b]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

avoir commis au moins l'une des huit infractions, alors que chez les filles cette proportion est d'environ 31 %. Lorsque l'on distingue ceux qui ne commettent qu'une seule fois l'infraction en question, il ressort que les garçons sont plus impliqués que les filles : pour un seul des huit actes (22 % c. 18 %) et pour deux actes ou plus, l'écart est encore plus marqué (29 % c. 13 %).

Par ailleurs, au tableau 4.6, on remarque que la conduite délinquante est moins répandue chez les élèves qui sont en 1re secondaire que chez ceux des niveaux supérieurs (33 % c. 42 % à 44 %).

Démontrant proportionnellement moins de comportements d'agressivité directe et de conduites imprudentes ou rebelles, les élèves vivant dans une famille biparentale affichent aussi la proportion la moins élevée de jeunes ayant eu au moins une conduite délinquante au cours des 12 derniers mois (37 %) (tableau 4.7). À l'inverse, une proportion relativement élevée de jeunes qui vivent dans une situation familiale de type « autres » sont impliqués dans des conduites délinquantes (58 %). Notons également que les élèves en garde partagée (41 %) ont ces comportements en moins grande proportion que ceux vivant dans une famille reconstituée (48 %) ou monoparentale (49 %).

En ce qui concerne le niveau de scolarité des parents, on constate que plus il est élevé, moins la proportion d'élèves impliqués dans des actes délinquants est importante. En effet, cette proportion est d'environ 39 % chez les jeunes dont un parent a poursuivi des études collégiales ou universitaires, comparativement à 49 % chez ceux dont les parents n'ont pas obtenu un DES (tableau 4.7).

Tout comme pour l'agressivité directe et les conduites rebelles, la conduite délinquante varie selon la situation matérielle et sociale de la famille dans laquelle le jeune vit habituellement (tableau 4.7). Sans que tous les élèves issus d'un milieu très favorisé respectent les règles sociales, ils sont, en proportion, moins nombreux à participer à des activités délinquantes que ceux vivant dans un milieu très défavorisé (37 % c. 45 %).

Les actes délinquants sont fortement associés à la perception qu'a un jeune de sa performance scolaire. En effet, cette proportion est d'environ 56 % chez les élèves qui estiment que leurs résultats scolaires se situent sous la moyenne, alors qu'elle est de l'ordre de 33 % chez ceux qui les évaluent au-dessus de la moyenne (tableau 4.7).

Par ailleurs, les conduites délinquantes sont liées au soutien social dans l'environnement familial. Le tableau 4.8 montre en effet que la proportion de jeunes ayant commis au moins un type d'infraction est considérablement moins importante lorsque ceux-ci bénéficient d'un niveau élevé de soutien familial que s'ils n'en bénéficient pas (36 % c. 54 %). Un niveau élevé de supervision parentale a un profil similaire : la proportion d'élèves qui en font l'objet est notamment inférieure à celle des élèves qui ont un niveau faible ou moyen de supervision (23 % c. 50 %).

Le soutien social des amis est également un élément à considérer (tableau 4.8). Ainsi, les adolescents qui estiment bénéficier d'un niveau élevé de soutien social de la part de leurs amis sont moins susceptibles de participer à des activités délinquantes que les autres (39 % c. 45 %). Autre fait notable, les élèves ayant des amis qui ont un niveau élevé de comportement prosocial sont proportionnellement moins nombreux que les autres à avoir des conduites délinquantes (29 % c. 54 %).

Les conduites délinquantes sont également associées au soutien social dans l'environnement scolaire. On constate au tableau 4.8 que le tiers des élèves ayant un niveau élevé de soutien scolaire sont impliqués dans des actes délinquants, comparativement à 45 % des jeunes qui estiment que ce soutien est faible ou modéré.

On observe également que les actes délinquants sont liés à l'estime de soi et l'autocontrôle chez les jeunes (tableau 4.9). En effet, les élèves qui se classent à un niveau élevé d'estime de soi sont, en proportion, moins nombreux à commettre des actes délinquants que ceux qui ont une perception moins favorable d'eux-mêmes (32 % c. 50 %). De plus, la proportion de jeunes ayant des conduites délinquantes est plus faible chez ceux qui ont un niveau élevé d'autocontrôle, comparativement à ceux qui ont un niveau faible ou moyen (13 % c. 46 %).

En ce qui concerne le lien avec la santé mentale, il ressort que les élèves présentant un niveau élevé de détresse psychologique sont en proportion plus nombreux à commettre des actes délinquants que ceux qui en affichent un niveau moindre (53 % c. 38 %).

Les jeunes qui s'engagent dans des conduites délinquantes peuvent vivre parallèlement des situations difficiles. En effet, plus de la moitié (52 %) des élèves du secondaire qui sont victimes de violence à l'école ou de cyberintimidation durant l'année scolaire déclarent avoir commis au moins un type d'infraction, par rapport au tiers (34 %) qui n'en ont jamais été victimes (tableau 4.8).

Enfin, le tableau 4.9 permet de faire ressortir plus clairement le lien entre les conduites délinquantes et certains comportements d'agressivité. Ainsi, on constate que les jeunes qui ont déjà manifesté au moins un comportement d'agressivité directe sont, en proportion, singulièrement plus impliqués dans des activités délinquantes que ceux qui n'en ont jamais manifesté (64 % c. 26 %). Notons que ceux qui ont eu une conduite imprudente ou rebelle sont dans une situation équivalente (68 % c. 26 %) (données non présentées). C'est également le cas, mais de façon moins importante, pour les élèves qui ont admis au moins une manifestation d'agressivité indirecte, comparativement à ceux qui n'y ont pas eu recours (46 % c. 30 %).

4.2.3 Violence dans les relations amoureuses

Relations amoureuses

C'est souvent au moment de l'adolescence que la plupart des jeunes cherchent un contact plus personnel et intime auprès de leurs pairs. Lorsque l'on considère l'ensemble des relations amoureuses chez les jeunes qui fréquentent une école secondaire, il ressort que 70 % d'entre eux sont déjà sortis avec un garçon ou une fille (tableau 4.12). La proportion de garçons qui ont eu un partenaire est légèrement plus élevée que celle des filles (72 % c. 68 %). Par contre, lorsqu'on limite la période de référence aux 12 derniers mois, seulement 51 % des élèves ont eu un partenaire; les filles en proportion un peu plus grande que les garçons (53 % c. 49 %). On peut constater que cette recherche de contact plus personnel apparaît dès la première année du secondaire : 43 % des jeunes en 1re secondaire déclarent en effet être sortis avec un garçon ou une fille dans les 12 derniers mois. Cette proportion augmente graduellement et atteint 61 % des jeunes en 5e secondaire.

Tableau 4.12
Relations amoureuses selon le sexe et le niveau scolaire, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	À vie	12 derniers mois
	%	
Total	**70,0**	**50,8**
Sexe		
Garçons	72,2[1]	49,0[1]
Filles	67,8[1]	52,5[1]
Niveau scolaire		
1re secondaire	60,0[1]	42,8[1]
2e secondaire	66,5[1]	45,2[1]
3e secondaire	71,3[1]	49,9[1]
4e secondaire	75,3[1]	56,3[1]
5e secondaire	78,3[1]	61,4[1]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Violence psychologique, physique ou sexuelle (attouchements ou relation sexuelle) infligée dans les relations amoureuses

La plupart des élèves du secondaire qui sont sortis avec quelqu'un dans les 12 derniers mois, soit 75 %, n'ont pas vécu de violence dans leurs relations amoureuses (tableau 4.14).

Par contre, toujours parmi les jeunes qui sont sortis avec un partenaire au cours des 12 derniers mois, un sur quatre déclare lui avoir infligé au moins une forme de violence (tableau 4.13), qu'elle soit de nature psychologique (17 %), physique (13 %) ou sexuelle (2,7 %). De plus, 7 % des jeunes engagés dans une relation amoureuse mentionnent qu'ils ont infligé à leur partenaire deux de ces formes de violence ou les trois (tableau 4.14).

La violence infligée dans les relations amoureuses au secondaire varie selon le sexe : 83 % des garçons déclarent ne pas en avoir infligé, par rapport à seulement 68 % des filles (tableau 4.14). En s'attardant à la forme de violence, la proportion de filles ayant fait subir à l'autre de la violence psychologique (21 % c. 13 %) ou physique (19 % c. 6 %) est bien plus élevée que celle des garçons (tableau 4.13). En revanche, les garçons semblent infliger un peu plus de violence sexuelle que les filles (3,4 % c. 2,0 %). Par ailleurs, les filles sont, en proportion, plus nombreuses que les garçons (10 % c. 4,1 %) à déclarer avoir infligé deux ou trois formes de violence (tableau 4.14).

Tableau 4.13
Formes de violence (psychologique, physique ou sexuelle) infligée ou subie au moins une fois selon le sexe, élèves du secondaire ayant eu au moins une relation amoureuse au cours des 12 derniers mois, Québec, 2010-2011

	Violence infligée	Violence subie
	%	
Total	**24,6**	**30,5**
Sexe		
Garçons	16,7[a]	24,8[a]
Filles	32,2[a]	35,9[a]
Psychologique	**17,3**	**21,8**
Garçons	13,0[a]	16,9[a]
Filles	21,3[a]	26,6[a]
Physique	**12,5**	**12,1**
Garçons	5,6[a]	13,3[a]
Filles	19,2[a]	11,0[a]
Sexuelle	**2,7**	**9,9**
Garçons	3,4[a]	5,1[a]
Filles	2,0[a]	14,5[a]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Tableau 4.14
Nombre de types de violence (psychologique, physique ou sexuelle) infligée ou subie au moins une fois selon le sexe, élèves du secondaire ayant eu au moins une relation amoureuse au cours des 12 derniers mois, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
		%	
Violence infligée			
Aucun type	75,4	83,3[a]	67,8[a]
Un type	17,8	12,6[a]	22,7[a]
Deux ou trois types	6,9	4,1[a]	9,5[a]
Violence subie			
Aucun type	69,5	75,2[a]	64,1[a]
Un type	19,6	16,4[a]	22,8[a]
Deux ou trois types	10,8	8,4[a]	13,1[a]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Le tableau 4.15 montre que les jeunes en début de secondaire sont moins nombreux à infliger de la violence dans leurs relations amoureuses que ceux qui sont en fin de secondaire. En effet, au cours des 12 derniers mois, la proportion d'élèves qui rapportent l'avoir fait passe de 17 % en 1re secondaire à 29 % en 5e secondaire. Chez les garçons, cette proportion passe de 12 % en 1re secondaire à 21 % en 5e secondaire, alors que du côté des filles elle varie de 23 % à 36 % entre le début et la fin du secondaire.

La violence psychologique, physique ou sexuelle infligée dans les relations amoureuses est associée à divers facteurs, incluant ceux considérés pour les manifestations de violence dans ce chapitre (tableau 4.16).

Tableau 4.15
Violence psychologique, physique ou sexuelle infligée ou subie au moins une fois selon le niveau scolaire et le sexe, élèves du secondaire ayant eu au moins une relation amoureuse au cours des 12 derniers mois, Québec, 2010-2011

	Violence infligée	Violence subie
	%	
Niveau scolaire		
1re secondaire	16,9[a,b]	25,1[a,b]
2e secondaire	21,3[a,b]	28,3[a,c]
3e secondaire	24,9[a,b]	30,1[b,d]
4e secondaire	28,8[a]	34,0[b,d]
5e secondaire	29,2[b]	33,5[b,d]
Garçons		
1re secondaire	12,3[a,b]	23,8[a]
2e secondaire	14,6[c,d]	23,9
3e secondaire	16,3[a]	22,7[b,c]
4e secondaire	19,3[b,c]	26,7[b]
5e secondaire	20,9[b,d]	27,1[b,c]
Filles		
1re secondaire	22,7[a,b,c]	26,7[a,b,c]
2e secondaire	28,1[a,b,c]	32,8[a,b,c]
3e secondaire	33,6[a]	37,6[a]
4e secondaire	36,9[b]	40,2[b]
5e secondaire	35,8[c]	38,5[c]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Lorsque l'on examine la situation familiale dans laquelle les jeunes vivent, les résultats indiquent que ceux qui habitent avec leurs deux parents (23 %) ou qui sont en garde partagée (21 %) sont moins susceptibles que les autres d'infliger de la violence à leur partenaire (famille reconstituée : 27 %, famille monoparentale : 30 % et autres : 29 %). La proportion d'élèves ayant infligé de la violence est plus importante chez les jeunes dont les parents n'ont pas obtenu leur DES (33 %) que chez ceux dont au

Tableau 4.16
Violence psychologique, physique ou sexuelle infligée ou subie au moins une fois selon certaines caractéristiques sociodémographiques et économiques, élèves du secondaire ayant eu au moins une relation amoureuse au cours des 12 derniers mois, Québec, 2010-2011

	Violence infligée	Violence subie
	%	
Situation familiale		
Biparentale	23,2[a,c]	28,3[a,b]
Reconstituée	26,7[a,b]	34,4[b,c]
Monoparentale	29,6[a,b]	35,6[b,d]
Garde partagée	21,2[b,d]	26,4[c,d]
Autres	29,0[c,d]	41,0[b]
Plus haut niveau de scolarité des parents		
Inférieur au DES	33,2[a,b]	38,9[a]
Diplôme d'études secondaires (DES)	25,1[a]	32,5[a]
Études collégiales ou universitaires	23,9[b]	29,4[b]
Indice de défavorisation matérielle et sociale		
1- Très favorisé	22,0[a]	28,6[a]
2	23,7[b]	30,6[b]
3	24,4[b]	29,9[a]
4	24,5[b]	29,8[a]
5- Très défavorisé	28,0[a,b,c]	33,7[a,b,c,d]
Autoévaluation de la performance scolaire		
Sous la moyenne	27,8[a]	35,2[a]
Dans la moyenne	25,5[a]	30,9[a]
Au-dessus de la moyenne	22,1[a]	27,8[a]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

moins un parent a obtenu son DES (25 %) ou a poursuivi des études collégiales ou universitaires (24 %). L'analyse selon la défavorisation matérielle et sociale montre que, comme c'est le cas pour les comportements d'agressivité directe et les conduites imprudentes ou rebelles, les élèves issus de milieux très favorisés sont légèrement moins nombreux, en proportion, à infliger de la violence dans leurs relations amoureuses que ceux des milieux très défavorisés (22 % c. 28 %). On découvre aussi que la proportion d'élèves ayant infligé de la violence à leur partenaire diminue à mesure que s'élève leur évaluation de leur performance scolaire (sous la moyenne : 28 %; dans la moyenne : 25 % et au-dessus de la moyenne : 22 %).

Le tableau 4.17 s'attarde au soutien social obtenu dans l'environnement familial, auprès des amis ou au sein du milieu scolaire. Il ressort que la proportion d'élèves ayant infligé de la violence à leur partenaire est moins importante chez ceux qui ont un niveau élevé de soutien dans leur famille que chez ceux qui ont un niveau faible ou moyen (22 % c. 31 %). On observe le même phénomène lorsque les jeunes parlent du soutien qu'ils peuvent attendre de leurs amis (24 % c. 26 %) et de leur milieu scolaire (21 % c. 26 %).

Tout comme pour les différentes formes de comportements et d'actes de violence, les élèves qui présentent un niveau élevé d'estime de soi ou encore d'autocontrôle sont moins susceptibles d'infliger de la violence à leur partenaire. En effet, la proportion d'élèves qui l'ont fait est d'environ 16 % chez les jeunes présentant un niveau élevé d'estime de soi, comparativement à 24 % chez ceux qui en ont un niveau moyen ou 34 % chez ceux qui ont une faible estime d'eux-mêmes (tableau 4.18). L'autocontrôle joue aussi un rôle dans l'interaction amoureuse : environ un jeune sur dix présentant un niveau élevé d'autocontrôle (11 %) déclare avoir infligé de la violence, comparativement à plus d'un

Tableau 4.17
Violence psychologique, physique ou sexuelle infligée ou subie au moins une fois selon certains indicateurs de l'environnement social (famille, amis, école), élèves du secondaire ayant eu au moins une relation amoureuse au cours des 12 derniers mois, Québec, 2010-2011

	Violence infligée	Violence subie
	%	
Soutien social dans l'environnement familial		
Niveau élevé	22,2[a]	27,6[a]
Niveau faible ou moyen	30,7[b]	37,7[b]
Soutien social des amis		
Niveau élevé	24,1[a]	29,8[a]
Niveau faible ou moyen	26,4[a]	32,7[b]
Soutien social dans l'environnement scolaire		
Niveau élevé	21,1[a]	27,7[a]
Niveau faible ou moyen	25,8[a]	32,1[a]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Tableau 4.18
Violence psychologique, physique ou sexuelle infligée ou subie au moins une fois selon l'estime de soi, l'autocontrôle, la détresse psychologique et certains comportements d'agressivité, élèves du secondaire ayant eu au moins une relation amoureuse au cours des 12 derniers mois, Québec, 2010-2011

	Violence infligée	Violence subie
	%	
Estime de soi		
Niveau faible	33,7[a]	41,6[a]
Niveau moyen	24,4[a]	30,2[a]
Niveau élevé	15,7[a]	19,5[a]
Autocontrôle		
Niveau élevé	10,9[a]	14,8[a]
Niveau faible ou moyen	26,4[a]	32,4[a]
Détresse psychologique		
Niveau élevé	36,9[a]	45,1[a]
Niveau faible ou moyen	20,1[a]	25,8[a]
Agressivité directe		
Au moins un comportement	31,4[a]	38,0[a]
Aucun	19,1[a]	24,3[a]
Agressivité indirecte		
Au moins un comportement	29,5[a]	34,9[a]
Aucun	13,6[a]	20,8[a]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

jeune sur quatre (26 %) chez les autres (niveau faible et moyen). En revanche, les élèves présentant un niveau élevé de détresse psychologique sont en proportion plus nombreux à infliger de la violence à leur partenaire que ceux qui en affichent un niveau moindre (37 % c. 20 %).

Comme on ne peut séparer les comportements de la vie courante et ceux adoptés au sein des relations plus intimes, on remarque que la proportion de jeunes déclarant avoir infligé de la violence à leur partenaire est plus importante chez les élèves qui ont également au moins l'un des six comportements d'agressivité directe que chez ceux qui n'ont pas ces comportement (31 % c. 19 %). Cette proportion varie toutefois selon le sexe, soit 45 % chez les filles et 22 % chez les garçons qui ont eu l'un des six comportements d'agressivité indirecte (données non présentées). On note le même phénomène en ce qui concerne les comportements d'agressivité indirecte. En effet, les élèves qui en ont manifesté sont nettement plus susceptibles d'infliger de la violence physique, psychologique ou sexuelle à leur partenaire que les autres (30 % c. 14 %).

Violence psychologique, physique et sexuelle (attouchements ou relation sexuelle) subie dans les relations amoureuses

Près de 70 % des jeunes qui sont sortis avec quelqu'un dans les 12 derniers mois ont déclaré ne pas avoir été victimes de violence au sein de cette relation. Néanmoins, le tableau 4.13 montre que ce n'est pas le cas pour tous, car 30 % des élèves rapportent avoir subi de la part de leur partenaire au moins une forme de violence, soit psychologique (22 %), physique (12 %) ou sexuelle (10 %); 11 % des jeunes déclarent avoir subi deux ou trois de ces formes de violence (tableau 4.14).

Bien que les filles admettent plus souvent avoir infligé de la violence à leur partenaire que les garçons, la proportion de jeunes déclarant avoir subi de la violence, peu importe la forme, est plus importante chez elles que chez les garçons (36 % c. 25 %) (tableau 4.13). Cela ressort aussi pour la violence psychologique (27 % c. 17 %) et sexuelle (15 % c. 5 %). En revanche, les garçons déclarent subir un peu plus de violence physique dans leurs relations amoureuses que les filles (13 % c. 11 %). Par ailleurs, les filles sont, en proportion, plus nombreuses que les garçons (13 % c. 8 %) à déclarer avoir subi deux ou trois formes de violence de la part de leur partenaire (tableau 4.14).

Entre la 1re et la 5e secondaire, la proportion d'élèves qui rapportent avoir été victimes de violence au cours des 12 derniers mois dans leur relation amoureuse suit l'intensité des comportements violents infligés relevés dans la section précédente : elle passe de 25 % à 33 % (tableau 4.15). Chez les garçons, l'augmentation est à peine perceptible, la proportion passant de 24 % en 1re secondaire à 27 % en 5e secondaire, mais chez les filles, on constate qu'elle s'intensifie, la proportion passant de 27 % à 38 % entre le début et la fin du secondaire.

La violence subie dans les relations amoureuses au cours des 12 derniers mois est associée à plusieurs des facteurs déterminants de la violence plus globale. Dans le tableau 4.16, on observe qu'à l'instar de la violence infligée, les jeunes qui vivent avec leurs deux parents (28 %) ou qui sont en garde partagée (26 %) sont moins susceptibles que les autres d'être victimes de violence dans leur relation amoureuse (famille reconstituée : 34 %; famille monoparentale : 36 % et « autres » : 41 %). La proportion d'élèves ayant subi de la violence dans leurs relations intimes diminue selon le plus haut niveau de scolarité atteint par au moins l'un des parents : elle est de 39 % chez les jeunes dont l'un des parents a une scolarité inférieure au DES et de 29 % chez ceux dont au moins un parent a fait des études collégiales ou universitaires. La défavorisation est un autre facteur associé à la violence, tant pour les victimes que pour les auteurs. Ainsi, les élèves issus de milieux très favorisés sont, en proportion, moins nombreux à être victimes de violence dans leurs relations amoureuses que ceux des milieux très défavorisés (29 % c. 34 %). Il en est de même pour l'autoévaluation de la performance scolaire : la proportion d'élèves ayant subi de la violence de la part de leur partenaire diminue à mesure que s'élève leur évaluation de leur performance scolaire (sous la moyenne : 35 %; dans la moyenne : 31 % et au-dessus de la moyenne : 28 %).

Le tableau 4.17 montre que les jeunes qui peuvent compter sur leur famille lorsqu'ils ont besoin d'aide subissent proportionnellement moins de violence de la part de leur partenaire, comparativement aux jeunes qui ne peuvent pas s'appuyer autant sur leur famille (28 % c. 38 %). Un constat similaire est fait lorsque l'on considère le soutien offert par les amis (30 % c. 33 %) et dans le milieu scolaire (28 % c. 32 %), mais dans une moindre mesure.

En ce qui concerne l'estime de soi et l'autocontrôle, il ressort que la proportion d'élèves qui ont été victimes de violence dans leurs relations amoureuses est plus importante chez ceux présentant un faible niveau d'estime

de soi (42 %), comparativement à ceux qui en montrent un niveau moyen (30 %) et à ceux qui en ont un niveau élevé (20 %) (tableau 4.18). L'autocontrôle est également associé à la victimisation au sein des relations amoureuses. Environ 15 % des élèves qui en affichent un niveau élevé déclarent avoir été victimes de violence, alors que c'est le fait de près du tiers (32 %) chez ceux qui ont un moins bon niveau d'autocontrôle.

En s'attardant sur le lien avec la santé mentale, il ressort que les élèves présentant un niveau élevé de détresse psychologique sont en proportion plus nombreux à être victimes de violence de la part de leur partenaire que ceux qui en montrent un niveau faible ou moyen de détresse (45 % c. 26 %).

Par ailleurs, la violence subie dans les relations amoureuses est associée aux problèmes de comportement d'agressivité, comme c'est le cas pour la violence infligée (tableau 4.18). En effet, la proportion de jeunes déclarant avoir subi de la violence de la part de leur partenaire est plus importante chez les élèves qui ont aussi manifesté au moins un comportement d'agressivité directe que chez ceux qui n'en ont pas présenté (38 % c. 24 %). Chez les filles qui ont montré au moins un comportement d'agressivité directe, la proportion de celles ayant subi de la violence atteint 47 %, alors que chez les garçons, cette proportion est de 32 % (données non présentées). En ce qui concerne l'agressivité indirecte, les élèves qui ont eu recours à ce comportement sont, en proportion, plus nombreux à être victimes de violence que les autres (35 % c. 21 %).

Soulignons que les élèves qui se sentent mis à l'écart sont proportionnellement plus nombreux à déclarer être victimes de violence dans leurs relations amoureuses que ceux qui ne se sentent pas ainsi isolés (39 % c. 28 %) (données non présentées).

▸ Violence psychologique, physique et sexuelle (attouchements ou relation sexuelle) infligée et subie dans les relations amoureuses

La violence chez les jeunes a des frontières assez complexes, qu'il reste à déterminer : certains sont uniquement victimes, d'autres uniquement agresseurs et, sans surprise, certains sont à la fois victimes et auteurs de violence. Le tableau 4.19 permet de constater qu'environ 16 % des élèves du secondaire qui ont vécu une relation amoureuse au cours des 12 derniers mois sont à la fois victimes et auteurs de violence, alors que près de 8 % ont infligé de la violence à leur partenaire mais n'en ont pas été victimes et que 14 % en ont été victimes sans en infliger. Il y a proportionnellement autant de filles que de garçons qui déclarent être victimes de violence de la part de leur partenaire (14 %), mais celles-ci sont, en proportion, plus nombreuses à déclarer être à la fois victimes et auteures de violence (22 % c. 11 %). Il en est de même pour les élèves déclarant avoir infligé de la violence sans en subir : la proportion d'auteurs de violence non victimes est plus élevée chez les filles que chez les garçons (11 % c. 6 %).

La proportion d'élèves qui sont à la fois victimes et auteurs de violence augmente entre le début et la fin du secondaire (tableau 4.19). Alors que 10 % des jeunes

Tableau 4.19
Violence (psychologique, physique ou sexuelle) infligée ou subie selon le sexe et le niveau scolaire, élèves du secondaire ayant eu au moins une relation amoureuse au cours des 12 derniers mois, Québec, 2010-2011

	Infligée et subie	Infligée sans en subir	Subie sans en infliger	Aucune
	%			
Total	**16,3**	**8,3**	**14,2**	**61,2**
Sexe				
Garçons	10,8[a]	5,8[a]	14,0	69,4[a]
Filles	21,5[b]	10,7[b]	14,3	53,4[b]
Niveau scolaire				
1re secondaire	10,0[a,b]	6,9[a,b,c]	15,2[b]	68,0[a,b]
2e secondaire	13,9[a,b]	7,4[a]	14,5	64,3[a,b]
3e secondaire	16,3[a,b]	8,6[a]	13,8	61,3[a,b]
4e secondaire	19,5[b]	9,4[b,c]	14,5[b]	56,7[a]
5e secondaire	20,3[b]	8,8[c]	13,1[a,b]	57,8[b]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.
Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

en 1re secondaire sont dans cette situation dans leur relation amoureuse, la proportion atteint environ 20 % en 5e secondaire, soit un jeune sur cinq, ce qui souligne l'augmentation graduelle du cercle de la violence.

Lorsqu'on ventile les résultats selon les trois formes de violence, la proportion de jeunes qui ont infligé et subi de la violence dans leurs relations intimes est d'environ 10 % dans le cas de la violence psychologique, 6 % pour la violence physique et 1,2 % pour la violence sexuelle (tableau 4.20).

4.2.4 Relations sexuelles forcées par les pairs ou les adultes

Un dernier élément est susceptible de laisser d'importantes séquelles aux victimes, et il a été mesuré dans l'enquête : il s'agit des relations sexuelles forcées par les pairs ou les adultes. La proportion de jeunes ayant été contraints à une relation sexuelle (orale, vaginale ou anale), sans distinguer s'ils vivent ou non une relation amoureuse, est d'environ 6 % parmi les élèves de 14 ans et plus (tableau 4.21). Plus spécifiquement, 4,2 % des jeunes l'ont été par un autre jeune et 1,9 % par un adulte. Plus de filles que de garçons, en proportion, déclarent avoir été victimes de relations sexuelles forcées (10 % c. 2,3 %).

Tableau 4.20
Formes de violence (psychologique, physique ou sexuelle) infligée ou subie selon le sexe, élèves du secondaire ayant eu au moins une relation amoureuse au cours des 12 derniers mois, Québec, 2010-2011

	Infligée et subie	Infligée sans en subir	Subie sans en infliger	Aucune
	%			
Psychologique	**10,3**	**7,0**	**11,6**	**71,2**
Garçons	7,1[a]	5,9[a]	9,8[a]	77,2[a]
Filles	13,3[a]	8,0[a]	13,2[a]	65,5[a]
Physique	**5,5**	**7,0**	**6,6**	**80,9**
Garçons	3,6[a]	1,9[a]	9,6[a]	84,9[a]
Filles	7,3[a]	11,8[a]	3,7[a]	77,2[a]
Sexuelle	**1,2**	**1,4**	**8,7**	**88,7**
Garçons	1,4[a]	1,9[a]	3,7[a]	93,0[a]
Filles	1,0[a]	1,0[a]	13,5[a]	84,5[a]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Tableau 4.21
Relations sexuelles forcées selon le sexe et le niveau scolaire, élèves du secondaire de 14 ans et plus, Québec, 2010-2011

	Non	Oui	Par un autre jeune	Par un adulte
	%			
Total	**94,0**	**6,0**	**4,2**	**1,9**
Sexe				
Garçons	97,7[a]	2,3[a]	1,4[a]	0,8[a]
Filles	90,1[a]	9,9[a]	7,0[a]	2,9[a]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

CONCLUSION

L'*Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire* (EQSJS) 2010-2011 met à la disposition de l'ensemble du réseau de la santé et des services sociaux des données éclairantes sur les problèmes d'adaptation des adolescents.

Quoique l'adolescence soit souvent redoutée et considérée par les adultes comme une période difficile, les résultats de l'EQSJS démontrent que, de façon générale, la majorité des élèves fréquentant une école secondaire interagissent dans leurs différentes sphères (famille, école, amis) sans adopter de comportements d'agressivité directe (62 %), de conduites imprudentes ou rebelles (64 %) ou sans commettre d'infractions (59 %). Ces résultats sont assez semblables à ceux rapportés par l'enquête auprès des jeunes de Montréal en 1re, 3e et 5e secondaire (ADRLSSS, 2005). Toutefois, plus subtils et moins visibles, les comportements d'agressivité indirecte sont très répandus chez ces jeunes puisque seulement 35 % déclarent ne pas y avoir recours. Bien que cette forme d'agression ne laisse pas de cicatrices et semble moins néfaste que la violence physique, des études révèlent qu'elle est aussi préjudiciable pour les victimes (Archer, 2004; Nansel, 2004; Craig, 1998). Les conséquences sont complexes et négatives à long terme (tristesse, diminution de l'estime de soi, impression d'être rejeté). Dans les cas les plus graves, elles peuvent même être dévastatrices (par exemple, état dépressif ou anxieux, tentative de suicide). Phénomène déconcertant, les auteurs d'agressivité indirecte sont eux-mêmes affectés par leur comportement. En effet, des études dévoilent que ces derniers risquent plus souvent de souffrir d'isolement, d'anxiété et de dépression. Certains n'y verront pas d'issue et auront même des pensées suicidaires (Crick, 1995). D'ailleurs, la frontière entre victime et agresseur est plutôt mince (CLIPP, 2008). L'ampleur de la proportion des élèves du secondaire ayant déclaré des comportements d'agressivité indirecte divulguée par l'EQSJS, soit près de sept jeunes sur dix, justifie que la promotion de saines relations interpersonnelles et la prévention de la violence indirecte soient autant une priorité que la prévention de la violence directe dans les écoles.

Les proportions de jeunes présentant des problèmes d'adaptation peuvent surprendre à première vue : environ quatre jeunes sur dix qui fréquentent le secondaire vivent au moins l'une des difficultés mentionnées dans ce chapitre. Il faut toutefois nuancer l'image négative que pourrait laisser ces résultats globaux car un fort pourcentage de ces jeunes n'ont adopté qu'un seul type de comportement d'agressivité, n'ont eu qu'une des conduites imprudentes ou rebelles (1 ou 2 fois) et n'ont commis qu'une ou deux fois des actes d'infraction mineure. Sans banaliser ces comportements, puisqu'on ne peut pas évaluer la gravité des situations rapportées, on peut soutenir comme Le Blanc que les actes les plus fréquents sont souvent les plus bénins et que la gravité du tort infligé est en général plutôt légère (Le Blanc, 2003). Dans les autres cas, il faut préciser, à l'instar de Vitaro et Gagnon (2003), que les actes peuvent avoir une signification et un impact différents selon le contexte social et culturel dans lequel évoluent les jeunes et que, dans certains cas, il peut aussi s'agir d'un mécanisme transitoire d'adaptation nécessaire à la survie (par exemple, s'être battu afin de se défendre d'une attaque).

Bien qu'on ne puisse pas parler d'aggravation ou de progression, notons que 6 % des jeunes du secondaire ont admis avoir commis un acte de violence contre la personne (par exemple, s'être battu avec une personne à un tel point qu'elle a dû recevoir des soins médicaux) à plus de deux reprises au cours de la dernière année. Ces résultats sont semblables à ceux de Le Blanc (2003), qui estimait la proportion de délinquants persistants à 5 %.

Par ailleurs, il est important de rappeler que les adolescents qui ne fréquentent plus l'école secondaire ne sont pas considérés dans l'EQSJS. La prévalence des différents problèmes d'adaptation observés ici est possiblement inférieure à ce qu'elle serait si l'on pouvait tenir compte de l'ensemble des jeunes de 16, 17 et 18 ans.

Parmi les compétences cognitives et affectives que les jeunes développent tout au long de leur enfance, l'estime de soi et l'autocontrôle ont une incidence majeure. On constate ainsi dans l'EQSJS que les jeunes qui présentent un niveau élevé d'estime de soi ou un niveau élevé d'autocontrôle montrent moins d'agressivité directe ou indirecte, de conduites imprudentes et rebelles et de conduites délinquantes. Les écarts entre la prévalence de ces comportements selon le niveau d'autocontrôle sont particulièrement notables. À cela s'ajoute la contribution potentielle de leurs parents. Entre autres facteurs, un niveau élevé de supervision parentale semble associé à une prévalence plus faible de l'ensemble de ces comportements antisociaux.

L'amélioration de l'estime de soi et des compétences sociales, notamment l'autocontrôle, pourraient faire partie des programmes scolaires visant à diminuer les problèmes d'adaptation. De façon complémentaire, il serait souhaitable de développer entre l'école et les parents des liens plus soutenus, afin de promouvoir de saines pratiques parentales, particulièrement lors de la transition vers l'adolescence, période de la vie des jeunes face à laquelle bien des parents se sentent pris au dépourvu.

Les données de l'EQSJS font également ressortir que l'agressivité s'exprime de façon différente chez les filles et les garçons lors de l'adolescence. Les garçons affichent des proportions de comportements d'agressivité directe, de conduites imprudentes ou rebelles et de conduites délinquantes plus élevées que les filles. Toutefois, les filles ont recours à des moyens plus cachés pour se défendre : elles présentent une proportion de comportements d'agressivité indirecte plus élevée que les garçons (73 % c. 57 %). Dans l'enquête finlandaise (Lagerspetz et autres, 1988) on suggère que les habiletés sociales se développent en général plus tôt chez les filles que chez les garçons, ces dernières seraient portées à rechercher des façons moins compromettantes de s'en prendre à autrui. Quoique les résultats varient selon les méthodes de cueillette d'information retenues, on observe les mêmes différences dans d'autres études au sujet des jeunes du secondaire (Valles, 2008; Archer, 2004; Crick, 1995; Lagerspetz et autres, 1988). Lagerspertz et ses collaborateurs signalent que cela est dû à une structure sociale plus organisée chez les filles. À la suite d'une revue de littérature, Archer laisse entendre, pour sa part, que c'est surtout parce que les garçons sont plus sujets à prendre des risques et, par conséquence, à manifester directement leur colère (Archer, 2004). Même si les administrateurs d'école considèrent davantage comme un fléau la violence directe que la violence indirecte, les programmes de prévention doivent également couvrir cette dernière pour avoir un effet tant chez les filles que chez les garçons.

Pauvreté et gestes violents semblent aussi fortement liés. En outre, les comportements d'agressivité directe, les conduites imprudentes ou rebelles et les conduites délinquantes sont proportionnellement plus fréquents pour les jeunes qui vivent dans des milieux très défavorisées ou dont les parents ont une scolarité inférieure au DES. À ce propos, Vitaro et Gagnon (2003) mentionnent que la pauvreté semble être un facteur précipitant les jeunes dans des difficultés d'adaptation, car ils subissent beaucoup plus d'événements de vie générateurs de stress. Toujours selon leurs travaux de recherche, la pauvreté serait le facteur le plus important pour prédire les problèmes d'adaptation. Il s'agit d'une raison supplémentaire pour s'engager à réduire les inégalités sociales au Québec.

Exception à la règle, l'agressivité indirecte est une forme d'agression souvent utilisée pour évacuer les frustrations, peu importe la condition matérielle et sociale dans laquelle les jeunes vivent. Autrement dit, les jeunes qui vivent dans des milieux plus favorisés utilisent aussi fréquemment l'agression indirecte que les autres élèves. Une prise de conscience collective à ce sujet pourrait aider à dénoncer ces pratiques qui appauvrissent les relations interpersonnelles.

Paradoxalement, il semble que les comportements d'agressivité ou de violence soient aussi manifestés par les victimes de violence ou de cyberintimidation à l'école. En effet, on constate que les élèves victimes de violence à l'école ou de cyberintimidation sont proportionnellement plus nombreux que les autres à démontrer de l'agressivité directe ou indirecte, des conduites imprudentes ou rebelles et des conduites délinquantes. Il ne suffit plus de parler ou bien des victimes ou bien des agresseurs; il faut sensibiliser les jeunes au fait que la violence est un phénomène plus complexe qu'on ne le croit au premier abord, et que ses deux aspects peuvent se côtoyer chez un même individu.

Les résultats obtenus en ce qui concerne la détresse psychologique méritent eux aussi d'être considérés. L'EQSJS démontre que les élèves présentant un niveau élevé de détresse psychologique rapportent, dans une plus forte proportion, avoir été auteurs d'agressivité directe, d'agressivité indirecte, de conduites imprudentes ou rebelles et de conduites délinquantes. Cependant, il est fort probable également que les jeunes qui sont auteurs de violence présentent un niveau de détresse psychologique plus élevé que leurs pairs, ce qui mérite d'être exploré dans un deuxième temps. La prévention des comportements violents pourrait donc avoir par ricochet un lien avec la détresse psychologique chez les adolescents, autrement dit travailler à réduire la violence peut inhiber la détresse psychologique.

La violence *infligée* ou *subie* dans le contexte des relations amoureuses, qu'elle soit psychologique, physique ou sexuelle, est un sujet de grand intérêt dans le domaine de la santé publique (Riberdy et Tourigny, 2009). Globalement, les résultats de l'EQSJS révèlent que le quart (25 %) des élèves québécois du secondaire ont infligé au moins une forme de violence dans leurs relations amoureuses, les filles en plus grande proportion que les garçons (32 %

c. 17 %, respectivement). Par ailleurs, trois élèves sur dix (30 %) ont été victimes d'au moins l'une des trois formes de violence, les filles en plus grande proportion que les garçons. On constate chez les filles que 36 % ont subi au moins une forme de violence : psychologique (27 %), physique (11 %) ou sexuelle (15 %). Ces résultats sont semblables à ceux de l'ESSEA de 1999, qui révélait que chez les filles de 16 ans (qui ont eu un partenaire amoureux), 34 % ont subi de la violence psychologique, 20 % de la violence physique, 11 %[3] de la violence sexuelle et 57 % aucune forme de violence (Lavoie et Vézina, 2002).

De plus, lorsque l'on considère à la fois la violence infligée et celle subie, on observe que 16 % des jeunes du secondaire qui ont vécu une relation amoureuse au cours des 12 derniers mois sont à la fois victimes et auteurs de violence, d'où l'importance d'étudier simultanément les deux formes de violence dans le contexte des relations amoureuses. Cette proportion est semblable à celles constatées chez les jeunes montréalais en 1re, 3e et 5e secondaire (entre 9 % et 24 % pour les élèves qui ont été à la fois victimes de violence et qui en ont infligé) (Riberdy et Tourigny, 2009).

En ce qui concerne uniquement la violence *physique* infligée, les résultats de l'EQSJS semblent être proportionnellement plus élevés que ceux provenant du *Youth Risk Behavior Surveillance Survey* (YRBSS) en 2011. Bien que les données des deux enquêtes ne soient pas strictement comparables à cause des différences dans les aspects méthodologiques et des questions posées, la prévalence de cette forme de violence dans les relations amoureuses chez les jeunes américains (de la 3e jusqu'à la 6e année scolaire) atteint 9 % (*Centers for Disease Control and Prevention* [CDC], 2012), comparativement à 13 % chez les jeunes Québécois. De plus, contrairement aux différences constatées entre les filles et les garçons dans l'EQSJS pour ce type de violence (19 % chez les filles c. 6 % chez les garçons), aucune différence significative n'a été observée selon le sexe dans l'YRBSS.

D'autres recherches soulèvent toutefois que les jeunes filles sont davantage portées à infliger de la violence *physique* que les jeunes garçons dans leurs relations amoureuses (Powers et Kerman, 2006). En effet, la proportion de filles qui infligent ce type de violence varie de 28 % à 33 %, tandis que chez les garçons, ce taux varie de 11 % à 20 % (cité dans Powers et Kerman, 2006). Diverses hypothèses pourraient expliquer cette différence. Par exemple, les filles poseraient des gestes pour se défendre plutôt que pour faire du mal. Le *Conflict Tactics Scale* (CTS) est un instrument très utile pour évaluer la violence dans les relations amoureuses, mais il ne permet pas de mesurer l'intention ni l'impact des gestes posés pour se défendre plutôt que pour agresser. Il est également impossible de distinguer la gravité de ces gestes. Les garçons auraient tendance à sous-déclarer, à nier ou à minimiser leurs actes de violence envers les filles, tandis que ces dernières seraient plus portées à sur-déclarer le phénomène, à accepter le blâme ainsi que la responsabilité d'avoir suscité la violence (cité dans Powers et Kerman, 2006). Il est possible aussi que les garçons, en tenant compte de leur force et de l'impact de leurs gestes, s'abstiennent d'infliger de la violence physique, tandis que les filles n'hésitent pas à agir, sachant qu'elles ne peuvent pas faire trop de mal. En fait, mentionnons que comparativement aux garçons, il semble que les filles subissent plus de blessures qui nécessitent une intervention médicale comme conséquence des gestes de violence subie dans leurs relations amoureuses (Makepeace, 1987).

Par ailleurs, la proportion de jeunes déclarant avoir infligé de la violence à leur partenaire est plus importante chez les élèves qui ont également manifesté au moins l'un des six comportements d'agressivité directe ou l'un des cinq comportements d'agressivité indirecte. La violence dans les relations amoureuses n'est donc pas étrangère aux comportements des jeunes dans d'autres sphères de leur vie.

Soulignons que la violence dans les relations amoureuses peut avoir de lourdes conséquences sur les individus à court et à long terme. Une étude longitudinale récente de l'Université Cornell a observé que les adolescents qui avaient vécu de la violence physique ou psychologique dans leurs relations amoureuses étaient deux fois plus portés cinq ans plus tard à répéter ces types de relations problématiques comme adultes, comparativement à ceux qui ont eu des relations saines. De plus, ces jeunes présentaient des proportions plus élevées d'utilisation de substances psychoactives et de pensées suicidaires (Exner-Cortens et autres, 2013). Il ne faut donc plus hésiter à agir en amont auprès des jeunes et prendre en considération la complexité propre à l'adolescence en ce qui concerne l'amour, les relations amoureuses, l'importance du respect. La promotion des rapports harmonieux et égalitaires est un aspect essentiel à développer si l'on

3. * Coefficient de variation entre 15 % et 25 %.

tient à ce que nos jeunes soient mieux préparés, dès la 1re secondaire, pour discerner ce qui pourrait miner leur vie amoureuse, à ce qu'ils soient aux aguets et ne croient pas que la violence concerne juste les autres.

Enfin, peu d'informations récentes sont disponibles au sujet des agressions à caractère sexuel chez les jeunes. Dans l'EQSJS, 6 % des jeunes de 14 ans et plus qui fréquentent le secondaire ont déclaré avoir été forcés à avoir une relation sexuelle, 4,2 % l'ayant été de la part d'un autre jeune. Les filles sont proportionnellement beaucoup plus affectées par ce genre d'agression que les garçons (environ 10 % c. 2,3 %). Il s'agit de prévalences dans le même ordre de grandeur que celles obtenues dans l'YRBSS 2011. Cette enquête révèle que 8 % des jeunes de la 3e à la 6e secondaire ont déjà eu des relations sexuelles forcées, la proportion étant encore ici plus élevée chez les filles (12 %) que chez les garçons (4,5 %) (CDC, 2012). Même si ces pourcentages sont plus faibles que pour les autres formes d'agressions, il faut rappeler qu'elles peuvent malheureusement avoir des conséquences néfastes pour les jeunes qui les subissent (OMS, 2002b). De plus, il faut souligner que les agressions sexuelles sont la plupart du temps passées sous silence et que les victimes ne les déclarent qu'avec beaucoup de réserve.

Lorsque l'on analyse séparément la violence « sexuelle » infligée ou subie dans les relations amoureuses, 10 % d'entre eux disent avoir été forcés à avoir des attouchements ou une relation sexuelle alors qu'ils ne le voulaient pas; 2,7 % des jeunes avouent avoir fait de même avec leur partenaire. Compte tenu des séquelles graves de cette forme de violence chez les victimes, ces résultats soulèvent des préoccupations qui devraient être considérées dans les programmes de promotion des rapports harmonieux chez les jeunes d'âge scolaire ainsi que dans les médias, afin de toucher une plus grande partie de la population.

Mentionnons finalement que l'ampleur de certains des comportements violents examinés est inquiétante et que plusieurs questions restent en suspens. On peut avancer que les problématiques ne sont pas indépendantes les unes des autres, et qu'une analyse de l'ensemble des principaux facteurs associés à la violence serait des plus indiquée. On sait d'ailleurs que la violence comporte des composantes multiples, qui n'ont pas toutes été considérées dans ce chapitre. En effet, l'analyse selon certains facteurs de risque (par exemple, la consommation d'alcool, de tabac, de drogue) pourraient bonifier les programmes de prévention qui s'appuient sur une vision globale et intégrée des stratégies d'interventions.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AGENCE DE DÉVELOPPEMENT DE RÉSEAUX LOCAUX DE SERVICES DE SANTÉ ET DE SERVICES SOCIAUX (ADRLSSS) DE MONTRÉAL (2005). *Rapport annuel 2004-2005 sur la santé de la population montréalaise. Objectifs jeunes : comprendre, soutenir*, Direction de prévention et de santé publique, Québec, Gouvernement du Québec, 109 p.

ARCHER, J. (2004). « Sex Differences in Aggression in Real-World Settings: A Meta-Analytic Review », *Review of General Psychology*, vol. 8, n° 4, p. 291-322.

ARCHER, J. et S.M. COYNE (2005). « An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression », *Personality and Social Psychology Review*, vol. 9, n° 3, p. 212-230.

AUBIN, J. et autres (2002). *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois 1999*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 520 p.

BJÖRKQVIST, K. (1999). *A Cross-Cultural Investigation of Sex Differences and Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression*, [En ligne]. [http://www.vasa.abo.fi/svf/up/indirect.htm] (Consulté le 1 mars 2013).

BJÖRKQVIST, K., K.M.J. LAGERSPETZ et K. OSTERMAN (1992). *Direct and Indirect Aggression Scales* (DIAS), [En ligne]. [http://www.vasa.abo.fi/svf/up/dias.htm] (Consulté le 1 mars 2013).

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION [CDC] (2012). « Youth Risk Behavior Surveillance – United States, 2011 », *Morbidity and Mortality Weekly Report - Surveillance Summaries*, vol. 61, n° 4, p. 1-162.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION [CDC] (2011). *Youth Violence: Risk and Protective Factors*, [En ligne]. [http://www.cdc.gov/violenceprevention/youthviolence/riskprotectivefactors.html] (Consulté le 1 février 2012).

CENTRE DE RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE SUR LA VIOLENCE FAMILIALE ET LA VIOLENCE FAITE AUX FEMMES [CRI-VIFF] (2013). *L'enfant et la violence conjugale – Conséquences*, [En ligne]. [http://www.criviff.qc.ca/enfants_exposes/cms/index.php?menu=21&temps=1258669757] (Consulté le 6 février 2013).

CENTRE DE LIAISON SUR LINTERVENTION ET LA PRÉVENTION PSYCHOSOCIALE (CLIPP) (2008). *Agression indirecte*, [En ligne]. [http://www.clipp.ca/realisations/adolescence/l-agression-indirecte.html] (Consulté en ligne le 26 mars 2013).

CRAIG, W.M. (1998). « The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and agression in elementary school children », *Personality and Inficidual Differences*, vol. 24, nº 1, p. 123-130.

CRICK, N.R. et J.K. GROTPETER (1995). « Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment », *Child Development*, vol. 66, nº 3, p. 710-722.

DUMAS, J.E. (2002). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, Éditions De Boeck Université, 514 p.

EXNER-CORTENS, D., J. ECKENRODE et E. ROTHMAN (2013). « Longitudinal Associations Between Teen Dating Violence Victimization and Adverse Health Outcomes », *Pediatrics*, vol. 131, nº 71, p. 70-78.

FITZGERALD, R. (2003). *Examen des différences entre les sexes quant à la délinquance*, Statistique Canada, Ministère de la Justice Canada, 26 p.

FORTIN, L. (2002). « Violence et problèmes de comportements », dans, l'*Enquête sociale et de santé sur les enfants et les adolescents québécois 1999*, Québec, Institut de la statistique du Québec, Chapitre 20, p. 451-484.

GAGNON, C. et F. VITARO (2003). « La prévention du trouble des conduites, avec centration sur les comportements violents », dans, *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents; Tome II – Les problèmes externalisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, Chapitre 5, p. 231-290.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2013). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Cahier technique : Livre de codes et définition des indices (Fichier maître)*, Québec, Gouvernement du Québec, 857 p.

LAGERSPETZ, K.M.J., K. BJORKQVIST et T. PELTONEN (1988). « Is Indirect Aggression Typical of Females? Gender Differences in Aggressiveness in 11-to 12 Year-Old Children », *Aggressive Behavior*, vol. 14, nº 6, p. 403-414.

LAVOIE, F. et L. VÉZINA (2002). « Violence dans les relations amoureuses à l'adolescence », dans, *l'Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents 1999*, Québec, Institut de la statistique du Québec, Chapitre 21, p. 471-484.

LE BLANC, Marc (2010). « Un paradigme développemental pour la criminologie : développement et autorégulation de la conduite déviante », *Criminologie*, 43(2), p. 401-428.

LE BLANC, M. (2003). « La conduite délinquante des adolescents : son développement et son explication », *Traité de criminologie empirique*, 3e édition, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, Chapitre 11, p. 367-420.

LE BLANC, M. (1986). « La carrière criminelle : définition et prédiction », *Criminologie*, vol. 19, nº 2, p. 79-99.

LE BLANC, M. et C. BOUTHILLIER (2003). « A developmental test of the general deviance syndrome with adjudicated girls and boys using hierarchical confirmatory factor analysis », *Criminal Behavior and Mental Health*, vol. 13, nº 2, p. 81-105.

MAKEPEACE, J.M. (1987). « Social Factor and Victim-Offender Differences in Courtship Violence », *Family Relations*, vol. 36, nº 1, p. 87-91.

NANSEL, T.R., W. CRAIG, M.D. OVERPECK, G. SALUJA et W.J. RUAN (2004). « Cross-national Consistency in the Relationship between Bullying Behaviors and Psychosocial Adjustment », *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, vol. 158, nº 8, p. 730-736.

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ [OMS] (2002a). « Les jeunes et la violence », dans, *Rapport mondial sur la violence et la santé*, Genève, Chapitre 2, p. 25-61.

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ [OMS] (2002b). « La violence sexuelle », dans, *Rapport mondial sur la violence et la santé*, Genève, Chapitre 6, p. 164-201.

POULIN, F., A. MOISAN et S. CANTIN (2011). « L'utilisation des mesures indirectes et directes du comportement dans l'évaluation des interventions ciblant les enfants agressifs », *Mesure et Évaluation en Éducation*, vol. 34, n° 1, p. 1-23.

POWERS, J. et E. KERMAN (2006). *Teen Dating Violence*, Research facts and findings, ACT for Youth, New York, 4 p.

RIBERDY, H. et M. TOURIGNY (2009). *Violence et fréquentation amoureuses au secondaire : coup d'œil à Montréal. Enquête sur le bien-être des jeunes Montréalais - Rapport thématique n° 3*, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, Direction de santé publique, 40 p.

STATISTIQUE CANADA (1995). *Aperçu du matériel d'enquête pour la collecte des données de 1994-1995. Cycle 1*, dans, Enquête longitudinale nationale sur les enfants, Rapport complémentaire de l'équipe de projet de l'ELNE, Les approches efficaces pour les enfants, Programme de développement de l'information. No. De référence 95-02F, Gouvernement du Canada, 116 p.

TREMBLAY, R.E (2003). *Développement de l'agressivité physique depuis la jeune enfance jusqu'à l'âge adulte. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfant*, [En ligne]. [http://www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca/agressivite-enfant/selon-les-experts/tremblay.html] (Consulté le 30 janvier 2013).

VALLA, J.P., J.J. BRETON, L. BERGERON, N. GAUDET, C. BERTHIAUME, M. SAINT-GEORGE, C. DAVELUY, V. TREMBLAY, J. LAMBERT, L. HOUDE et S. LEPINE (1994). *Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes de 6 à 14 ans 1992. Rapport de synthèse*, Hôpital Rivière-des-Prairies et Santé Québec, en collaboration avec le ministère de la Santé et des Services sociaux, 132 p.

VALLES, N.L. et J.F. KNUTSON (2008). « Contingent Responses of Mothers and Peers to Indirect and Direct Aggression in Preschool and School-Aged Children », *Aggressive Behavior*, vol. 34, n° 5, p. 497-510.

VITARO, F et C. GAGNON (2003). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II. Les problèmes externalisés*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 616 p.

5 RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

LUCILLE A. PICA
Direction des statistiques de santé – Institut de la statistique du Québec

MICHEL JANOSZ
Groupe de recherche sur les environnements scolaires – Institut de recherche de santé publique de l'Université de Montréal

SOPHIE PASCAL
Groupe de recherche sur les environnements scolaires – Institut de recherche de santé publique de l'Université de Montréal

ISSOUF TRAORÉ
Direction des statistiques de santé – Institut de la statistique du Québec

FAITS SAILLANTS

- Dans le cadre de l'*Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011* (EQSJS), les garçons sont proportionnellement plus nombreux (24 %) que les filles (16 %) à être à risque de décrochage scolaire.
- Les élèves de 2e et de 3e secondaire sont, en proportion, plus à risque de décrochage scolaire (22 % et 25 %, respectivement).
- Les données de l'enquête indiquent que le risque de décrocher est plus faible chez les jeunes qui vivent avec leurs deux parents biologiques ou adoptifs (famille biparentale) ou dont au moins l'un des parents a poursuivi des études postsecondaires, ou encore qui vivent dans un milieu très favorisé (selon l'indice de défavorisation matérielle et sociale).
- La proportion d'élèves à risque de décrocher est plus faible chez les jeunes ayant un niveau élevé de soutien social, qu'il soit familial, des amis ou scolaire. Elle est aussi moins élevée chez les jeunes qui affichent un fort sentiment d'appartenance à l'école, qui bénéficient d'une supervision parentale plus importante, ou dont les amis présentent des comportements prosociaux.
- Les données de l'EQSJS 2010-2011 indiquent que les jeunes du secondaire qui sont victimes de violence à l'école ou de cyberintimidation sont, en proportion, plus susceptibles d'être à risque de décrocher.
- Le risque de décrocher est moindre chez les jeunes qui ont un niveau élevé d'estime de soi, d'efficacité personnelle globale, d'empathie, de résolution de problème et d'autocontrôle que chez ceux qui affichent un niveau faible ou moyen pour ces indicateurs.
- Le risque de décrochage scolaire est plus grand chez les élèves qui souffrent d'un niveau élevé de détresse psychologique ou chez ceux qui présentent un problème d'inattention (avec ou sans hyperactivité).
- Le risque de décrochage scolaire est proportionnellement plus grand chez les jeunes du secondaire qui manifestent des problèmes de comportements d'agressivité directe et indirecte, des conduites imprudentes ou rebelles, ou encore des conduites délinquantes incluant l'appartenance à un gang.

INTRODUCTION

Bien que le taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel)[1] du secondaire au Québec ait passablement diminué au cours de la dernière décennie, le décrochage scolaire demeure toujours un problème préoccupant dans la société québécoise. Selon le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS), le taux de sorties sans diplôme ni qualification, en formation générale des jeunes, est passé de 21,9 % en 1999-2000 à 16,2 % en 2010-2011 (une baisse de 7,8 % chez les garçons et de 3,4 % chez les filles). Le décrochage reste plus fréquent chez les garçons, qui affichent en 2010-2011 un taux de 20,1 %, comparativement à 12,6 % chez les filles (MELS, 2013).

Il est largement reconnu que le fait de décrocher de l'école secondaire avant d'obtenir un diplôme peut avoir des conséquences graves dans la vie d'un jeune. Sur le plan économique, les décrocheurs ont plus de difficulté à dénicher un emploi avec un bon salaire ou à s'insérer sur le marché du travail. Ils présentent des taux de chômage plus élevés et sont plus nombreux à bénéficier de l'aide sociale (Fortin et autres, 2004; Potvin et autres, 1999; Janosz et autres, 1997). Plusieurs décrocheurs connaissent également des problèmes d'adaptation ou de délinquance (Fortin et autres, 2004; Potvin et autres, 1999; Janosz et autres, 1997). Enfin, du point de vue économique, il semble que le décrochage représente pour le gouvernement une perte en matière de taxes et d'impôts ainsi que des coûts sociaux additionnels, un montant qui a été estimé à 1,9 milliard de dollars par cohorte de décrocheurs au Québec (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire, 2009).

Les recherches des cinquante dernières années tendent à démontrer que le décrochage scolaire est le résultat d'une convergence de facteurs individuels, sociaux, familiaux, culturels, socioéconomiques et institutionnels (Janosz et autres, 2008), facteurs qui amènent un jeune à perdre graduellement de l'intérêt pour l'école. Il n'est pas possible, dans le cadre de ce chapitre, de présenter un bilan exhaustif de ces recherches, qui sont nombreuses dans le domaine. Un survol des déterminants ou des facteurs le plus fortement associés au risque de décrochage scolaire sera néanmoins effectué.

Dans un article publié en 1997, Janosz et autres ont démontré que les meilleures variables pour prédire le décrochage scolaire sont le retard, le rendement (notes moyennes en français et en mathématiques) et l'engagement scolaires. D'autres variables permettent aussi de déceler les élèves à risque de décrocher : le statut socioéconomique de la famille, la scolarité des parents, le contexte familial dans lequel l'enfant grandit, la supervision parentale, les relations avec les pairs et les problèmes de comportement, entre autres (Janosz et autres, 1997). Les travaux de Potvin et autres (1999) soulignent le rôle d'autres variables associées au risque de décrochage scolaire, telles que le soutien affectif des parents, l'engagement et l'encadrement parental ainsi que la communication avec les enseignants. En 2004, une étude de Fortin et autres confirme les résultats de Janosz et déterminent d'autres prédicteurs importants du décrochage, notamment les sentiments dépressifs, le manque d'organisation et de cohésion familiale, et les attitudes négatives des enseignants. Les travaux récents de Quiroga et autres (2013) ont démontré que l'influence des sentiments dépressifs sur le décrochage se ferait principalement par l'intermédiaire de la motivation scolaire.

Au nombre des études qui suivent les enfants dans le temps, celle de Kokko et autres (2006) a démontré qu'une trajectoire de comportements agressifs chez les garçons du primaire est associée au décrochage scolaire ultérieur. Les auteurs d'une étude prospective menée en Virginie aux États-Unis ont observé un lien entre l'intimidation et le décrochage scolaire. Dans leur échantillon de 7 082 jeunes, les chercheurs ont montré qu'une forte intimidation en 9e année (3e secondaire) a comme impact d'accroître les taux de décrochage quatre ans plus tard, et ce, indépendamment des caractéristiques socioéconomiques des familles (Cornell et autres, 2013). Dans une étude rétrospective, les difficultés d'apprentissage associées à un désordre de l'attention avec ou sans hyperactivité ont également été liées à un risque accru de décrochage scolaire chez les élèves affectés (Barbaresi et autres, 2007).

Au regard des facteurs de protection, le concept de « *school connectedness* » semble être d'importance (Rowe et Stewart, 2007; McNeely et autres, 2002; Resnick

1. Cet indicateur représente, parmi l'ensemble des sortants de la formation générale, au secteur des jeunes, la proportion de ceux qui n'obtiennent durant l'année considérée, ni un diplôme, ni une qualification du secondaire et qui ne sont réinscrits l'année suivante, nulle part dans le système scolaire québécois pour l'année suivante (MELS, 2013).

et autres, 1997). Selon Rowe et autres (2007), le « *school connectedness* » constitue un concept « écologique » qui englobe les liens aux multiples systèmes sociaux ayant une influence sur la santé et l'environnement scolaire d'un enfant ou d'un adolescent. Il s'agit d'une approche incluant à la fois un aspect individuel et un aspect environnemental[2]. Les données provenant du *National Longitudinal Study of Adolescent Health* (South, Haynie et Bose, 2007) ont démontré que les élèves qui participent aux activités scolaires et qui manifestent un engagement et un sentiment d'appartenance élevés sont moins portés que les autres à décrocher de l'école dans l'année suivante.

Les chercheurs associés au *California Healthy Kids Survey*, pour leur part, portent un regard sur la réussite scolaire sous l'angle de la résilience interne (ou personnelle) et externe (ou environnementale), facteur qui aiderait les adolescents à surmonter des barrières au succès scolaire (Hanson et Kim, 2007). Ils ont ciblé des facteurs de résilience interne, tels que les compétences sociales, la coopération et la communication, l'efficacité personnelle, l'empathie et la résolution de problèmes, ainsi que des facteurs de résilience externe, tels que les environnements sociaux d'un jeune (le soutien social, les attentes de la part d'un adulte dans la famille, dans la communauté ou à l'école, la participation aux activités familiales, communautaires ou scolaires, ou encore le soutien social des amis ou des pairs (Hanson et Kim, 2007).

Sur le plan personnel, une faible performance scolaire répétée peut avoir un impact négatif sur l'estime de soi d'un jeune, ce qui, à son tour, peut augmenter sa frustration et finir par l'amener à décrocher (Finn, 1989). La littérature indique toutefois qu'un haut niveau d'estime de soi n'est pas une garantie de réussite scolaire. En effet, la relation entre l'estime de soi et la réussite scolaire est remise en question par certains auteurs, qui mentionnent qu'une haute estime de soi peut être aussi le résultat du succès scolaire (Baumeister et autres, 2003).

Néanmoins, un programme américain psychoéducationnel intensif, d'une durée de huit semaines, élaboré par des chercheurs en Louisiane et visant à améliorer l'estime de soi d'un groupe de 80 adolescents à haut risque de décrocher a non seulement atteint son objectif mais a permis de diminuer le taux de décrochage (Wells et autres, 2002). En effet, deux ans après la fin du programme, le taux de décrochage dans le groupe de jeunes ayant participé au programme était de 6 %, comparativement à 21 % dans un groupe de contrôle pour la même période.

Dans ce chapitre, l'indice de risque de décrochage scolaire élaboré par Michel Janosz est utilisé comme variable dépendante pour dresser un portrait des élèves à risque de décrocher, sur la base d'un ensemble d'indicateurs mesurés dans l'enquête.

Dans un premier temps, les questions qui ont servi à construire le principal indicateur seront décrites. Ensuite, la méthode de calcul de l'indice de risque de décrochage scolaire est présentée en précisant les sous-indices, soit le rendement, le retard et l'engagement scolaires, qui entrent dans sa composition. Un premier portrait populationnel est dressé sur la base de ces trois sous-indices.

Dans un deuxième temps, les données de l'indice de risque de décrochage scolaire seront analysées selon le sexe, le niveau scolaire, le groupe d'âge et le parcours de formation, puis selon quatre groupes de variables susceptibles d'être liées au risque de décrocher : 1) les caractéristiques sociodémographiques et économiques, 2) les environnements familial, social et scolaire, 3) les compétences sociales et la santé mentale et, finalement, 4) les problèmes de comportement ou de violence.

Enfin, la dernière section du chapitre fait un retour sur les principaux résultats et, lorsque cela est possible ou pertinent, en propose une mise en contexte faisant des liens avec les résultats des études antérieures ainsi qu'une discussion. Finalement, des analyses supplémentaires et des pistes de recherche sont proposées.

Il est important de mentionner que les résultats présentés dans le rapport de l'EQSJS sont essentiellement descriptifs. Le choix des variables de croisement est basé sur les constats les plus pertinents de la littérature scientifique. Les définitions des variables utilisées dans ce chapitre ont déjà été données dans les chapitres antérieurs, tandis que le glossaire du rapport se trouve dans les pages précédant l'introduction. Le lecteur est invité à les consulter.

2. Notons que pour d'autres chercheurs, le concept de « *school connectedness* », ou sentiment d'appartenance à l'école, est également l'expression de l'engagement scolaire sur un plan affectif (Christenson et autres, 2012).

5.1 ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

5.1.1 L'indice de risque de décrochage scolaire

▸ Questions et sous-indices

L'indice de risque de décrochage scolaire est basé sur sept questions (SM_E_2 à SM_E_7), deux portant sur le rendement scolaire de l'élève, une sur le retard scolaire accumulé et quatre sur l'engagement scolaire (Archambault et Janosz, 2009; Janosz et autres, 2007). Les questions qui ont servi à composer cet indice se trouvent dans la section « À propos de toi et ton école » dans les deux questionnaires de l'EQSJS 2010-2011. La méthode de calcul de ces sous-indices est présentée à l'annexe 1.

Le rendement scolaire est mesuré à partir des deux questions suivantes :

SM_E-5a Au cours de cette année scolaire, quelle est la moyenne de tes notes en français ou anglais (au meilleur de ta connaissance)?

SM_E_5b Au cours de cette année scolaire, quelle est la moyenne de tes notes en mathématiques (au meilleur de ta connaissance)?

Les catégories de réponse à ces questions sont « 0 à 35 % », « 36 à 40 % », « 41 à 45 % », « 46 à 50 % », « 51 à 55 % », « 56 à 60 % », « 61 à 65 % », « 66 à 70 % », « 71 à 75 % », « 76 à 80 % », « 81 à 85 % », « 86 à 90 % », « 91 à 95 % » et « 96 à 100 % ».

Le retard scolaire est mesuré à partir d'une seule question :

SM_E-6 As-tu déjà doublé une année scolaire, au primaire ou au secondaire?

Il est à noter que le libellé de la question a été légèrement modifié par rapport à la formulation de Janosz et autres (2007). Dans l'EQSJS 2010-2011, on a ajouté « ...au primaire ou au secondaire ». Les catégories de réponse à la question SM_E-6 sont : « Non », « Oui, une année », « Oui, deux années », « Oui, trois années ou plus ».

L'engagement scolaire est construit à partir de quatre questions :

SM_E-2 Aimes-tu l'école?

Les catégories de réponse à cette question sont « Je n'aime pas du tout l'école », « Je n'aime pas l'école », « J'aime l'école », « J'aime beaucoup l'école ».

SM_E-3 En pensant à tes notes scolaires, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge?

Les catégories de réponse à cette question sont : « Je suis parmi les moins bons », « Je suis plus faible que la moyenne », « Je suis dans la moyenne », « Je suis plus fort que la moyenne » et « Je suis parmi les meilleurs ».

SM_E-4 Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir des bonnes notes?

Les catégories de réponse à cette question sont : « Pas du tout important », « Assez important », « Important », « Très important ».

SM_E-7 Si cela dépendait de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard?

Les catégories de réponse à cette question sont : « Cela ne me fait rien, ne me dérange pas », « Je ne veux pas terminer le secondaire », « Je veux terminer le secondaire », « Je veux terminer le cégep ou l'université ».

▸ Indice de risque de décrochage

L'indice retenu pour l'enquête est en quelque sorte une estimation du risque de décrocher obtenue à partir d'un modèle de régression logistique élaboré par Janosz et autres (1997). Les paramètres de ce dernier ont été actualisés plus récemment à partir d'une population de jeunes qui ont fréquenté des écoles dans des milieux défavorisés et dont le statut de décrochage est connu (Archambault et Janosz, 2009)[3]. Sur la base de ce modèle, un indice du risque de décrochage scolaire a été associé à chaque répondant. En tenant compte du taux de décrochage observé au cours des dernières années, qui est de l'ordre de 20 %, on a considéré qu'un élève du secondaire est

3. Les décrocheurs de leur étude étaient des élèves qui avaient quitté l'école sans diplôme une année et qui n'étaient pas de retour dans le système scolaire l'année suivante. Les raccrocheurs tardifs ont également été retirés de leur échantillon pour éviter de les confondre avec les décrocheurs.

à risque élevé de décrocher si l'indice qu'il présente se trouve dans le quintile supérieur. La méthode de calcul de l'indice est présentée à l'annexe 1.

Plutôt que de déterminer les élèves à risque de décrocher à partir d'un point de coupure plus libéral (0,35), comme le proposent Archambault et Janosz (2009), il a été décidé ici d'être plus pondéré et de considérer « à risque de décrocher » les élèves affichant un indice qui se situe dans le quintile supérieur. Ces élèves présentent un indice de risque supérieur ou égal à 0,74[4]. Un critère plus libéral aurait pu être adopté, ce qui aurait eu un impact direct sur la spécificité[5] et la sensibilité[6] de la mesure. Il apparaissait plus pertinent d'adopter un critère plus restrictif, dans le cadre de ce rapport, de manière à étudier un groupe d'élèves dont le risque de décrocher est très élevé et comportant potentiellement peu de futurs diplômés. On désigne ici le groupe d'élèves dont l'indice se situe dans le quintile supérieur comme les « élèves à risque de décrocher ».

5.1.2 Portée et limites des données

La portée de l'EQSJS 2010-2011, en termes de qualité et de représentativité de ses données ainsi que son caractère confidentiel, a déjà été amplement décrite dans le chapitre 1 traitant des aspects méthodologiques du Tome 1 du rapport (Plante et autres, 2012). D'ailleurs, c'est la première fois que l'indice de décrochage scolaire peut être étudié au Québec en faisant des liens avec une panoplie d'autres indicateurs et avec un échantillon si grand.

Quant aux limites des données, l'indice de risque de décrochage scolaire étant fondé sur des calculs de probabilités, il ne permet pas de prédire avec exactitude et sans aucun risque d'erreur le décrochage réel. En effet, un élève présentant un indice de risque de « 1 » demeure un décrocheur potentiel mais qui peut, en réalité, réussir à terminer ses études secondaires. De même, il n'est pas exclu qu'un élève présentant un indice de risque très faible, ou même nul, puisse décrocher avant d'avoir obtenu un diplôme. Ainsi, à la lecture des résultats présentés dans ce chapitre, le lecteur est invité à garder à l'esprit que les élèves jugés à risque selon la démarche adoptée ici sont des décrocheurs *potentiels*.

Par ailleurs, il est inopportun de discuter ici de prévalence du risque de décrocher, puisque la catégorisation s'est effectuée sur la base d'un quintile (cette catégorie représente donc par définition précisément 20 % des élèves). Il est également essentiel de garder en tête que les données de l'EQSJS portent uniquement sur les élèves inscrits au secteur des jeunes dans les écoles secondaires publiques ou privées du Québec, de sorte qu'elles ne sont pas représentatives de l'ensemble des jeunes Québécois. Sont exclus de la population à l'étude les jeunes ayant déjà décroché de l'école ou ceux qui suivent un enseignement à domicile. Également exclus sont les élèves des centres de formation professionnelle, des écoles des Terres-Cries-de-la-Baie-James et du Nunavik, des écoles de langue d'enseignement autochtone ainsi que des écoles comptant 30 % ou plus d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Pour plus de détails sur les exclusions de l'enquête, le lecteur est invité à consulter le chapitre 1 du Tome 1 de l'EQSJS (Plante et autres, 2012).

Rappelons que malgré la possibilité d'un biais de désirabilité sociale, c'est-à-dire le désir de fournir la réponse souhaitée ou la réponse perçue comme valorisée par la société ou les pairs, ce biais est minimisé dans le cadre de l'EQSJS 2010-2011 en raison du caractère anonyme et confidentiel des données recueillies. De plus, pendant que les élèves remplissaient leur questionnaire à partir d'un ordinateur portable en classe, le professeur avait comme consigne de ne pas circuler dans la pièce, ce qui ajoute à la confidentialité et à l'anonymat des informations.

À titre indicatif, la non-réponse partielle pour l'indicateur principal de risque de décrochage scolaire est inférieure à 1 %.

---

4. Si ce critère assure une grande spécificité (il permet de cibler 90 % des élèves non à risque, avec seulement 10 % de faux positifs), il présente néanmoins une sensibilité relativement faible (il permet de détecter seulement 45 % des décrocheurs réels, avec 55 % de faux négatifs) (voir Archambault et Janosz, 2009). Toutefois, il importe de préciser que ces proportions ont été établies à partir d'une population qui est plus défavorisée que celle visée par l'EQSJS.
5. La spécificité d'une mesure renvoie à sa capacité à bien classer les individus non à risque : c'est la proportion d'élèves non à risque que l'instrument permet de cibler.
6. La sensibilité d'une mesure permet de classer adéquatement les individus à risque : c'est la proportion de décrocheurs que l'instrument permet de détecter.

5.2 RÉSULTATS

5.2.1 Portrait des élèves du secondaire au regard de leurs rendement, retard et engagement scolaires

▸ Rendement scolaire en langue d'enseignement[7] et en mathématiques

Les données de l'EQSJS 2010-2011 indiquent que plus des trois quarts des élèves (78 %) ont des notes moyennes de 66 % ou plus en *langue d'enseignement*. Plus spécifiquement, 59 % d'entre eux se situent entre « 66 et 85 % » et 19 %, entre « 86 et 100 % » (tableau A5.1). Toutefois, proportionnellement moins de garçons que de filles ont des notes moyennes se situant entre 66 et 85 % (58 % c. 60 %, respectivement). Cette différence entre les sexes est particulièrement importante en ce qui concerne la proportion de garçons et de filles qui rapportent des notes moyennes se situant entre 86 et 100 % (14 % c. 25 %, respectivement). Il ressort également que la proportion d'élèves qui rapportent des notes moyennes de 66 % à 85 % en langue d'enseignement ne varie pas entre la 1re et la 3e secondaire (soit respectivement 57 %, 57 % et 59 %). Néanmoins, on remarque une petite hausse jusqu'à 61 % en 4e secondaire, ce qui correspond à la même proportion qu'en 5e secondaire (61 %). En ce qui concerne les notes moyennes de 86 % à 100 %, il y a proportionnellement plus d'élèves en 1re secondaire (22 %) qui les obtiennent qu'à toutes les autres années scolaires (soit des proportions qui varient autour de 18 %). En analysant les notes moyennes en langue d'enseignement selon deux catégories, soit « 0 à 65 % » et « 66 % à 100 % », on constate qu'il y a plus de jeunes, en proportion, en 1re secondaire (80 %) qu'en 2e (75 %) qui ont des notes moyennes entre 66 % et 100 %, une proportion qui demeure stable en 3e, 4e et 5e secondaire (77 %, 80 % et 79 %, respectivement). Toutefois, on observe une hausse significative entre la 2e et la 4e secondaire, et aussi entre la 2e et la 5e secondaire (données non présentées).

Au sujet des résultats scolaires en mathématiques, les données de l'enquête révèlent que les trois quarts des élèves (75 %) ont des notes moyennes se situant entre 66 et 85 % (49 %) ou 86 et 100 % (26 %). Contrairement aux résultats observés pour la langue d'enseignement, aucune différence significative n'est constatée en fonction du sexe de l'élève. Par ailleurs, la proportion d'élèves qui rapportent des notes moyennes de 66 % à 85 % en mathématiques ne varie pas entre la 1re et la 4e secondaire (proportions entre 47 % et 49 %), mais on observe une augmentation en 5e secondaire à 53 %. Pour les notes moyennes de 86 % à 100 %, l'inverse est constaté : il y a proportionnellement plus d'élèves qui ont ces notes en 1re secondaire (33 %) qu'à toutes les autres années scolaires (proportions variant entre 24 % et 26 %). En analysant les notes moyennes en mathématiques selon deux catégories, soit « 0 à 65 % » et « 66 % à 100 % », on constate qu'il y a plus de jeunes, en proportion, en 1re secondaire (81 %) qu'en 2e, 3e ou 4e secondaire (respectivement 74 %, 72 % et 71 %) qui ont des notes moyennes de 66 % à 100 %, une proportion qui augmente à 77 % en 5e secondaire (données non présentées).

▸ Retard scolaire

Les résultats révèlent qu'environ 18 % des élèves du secondaire du Québec ont doublé au moins une année scolaire. Cette proportion est plus élevée chez les garçons (22 %) que chez les filles (14 %) (tableau A5.2). Plus précisément, environ 14 % des jeunes ont accumulé une année de retard, 3,2 %, deux années de retard et 0,7 %, trois années ou plus (données non présentées).

Il est intéressant de noter que la proportion d'élèves en retard scolaire augmente entre la 1re et la 3e secondaire, puis diminue en 4e et en 5e secondaire. En effet, le retard scolaire touche environ 16 % des jeunes de la 1re secondaire, puis respectivement 20 % et 23 % des jeunes en 2e et 3e secondaire. Ensuite, le pourcentage diminue à 17 % en 4e secondaire, et à 13 % en 5e secondaire. Ce profil, s'il peut sembler étrange, peut s'expliquer, d'une part, par le fait que les élèves commencent surtout à décrocher à partir de la 4e secondaire et, d'autre part, par le caractère charnière de la 3e secondaire : les élèves qui réussissent la 3e secondaire et se retrouvent en 4e ou en 5e secondaire présenteraient un profil plus favorable caractérisé par une plus faible proportion de retard scolaire.

7. Soit le français pour les élèves scolarisés dans le système d'enseignement francophone, et l'anglais pour les élèves scolarisés dans le système anglophone.

Engagement scolaire

Rappelons que la mesure de l'engagement scolaire se base sur les réponses à quatre questions portant sur le fait d'aimer l'école ou non, l'importance d'avoir des bonnes notes, l'intention de poursuivre ses études et l'autoévaluation de sa performance scolaire. On observe, dans le tableau A5.3, que proportionnellement moins de garçons que de filles affichent un engagement scolaire élevé (19 % c. 26 %). Enfin, les résultats portant sur l'engagement scolaire en fonction du niveau scolaire vont dans le même sens que ceux sur le retard scolaire et, en partie, ceux sur le rendement scolaire : la proportion d'élèves présentant un niveau élevé d'engagement scolaire diminue de 26 % en 1re secondaire à 20 % en 2e et 3e secondaire, pour ensuite remonter à 23 % en 4e et 5e secondaire.

5.2.2 Profil des élèves du secondaire à risque de décrocher

Comme il a déjà été mentionné plus tôt, l'indice de risque de décrochage scolaire est composé de trois sous-indices, soit le rendement, le retard et l'engagement scolaires. Dans cette section, on présente un profil des élèves jugés à risque de décrocher en fonction du critère choisi, soit les élèves dont l'indice de risque de décrochage se situe dans le quintile supérieur de l'échelle, analysé selon une série de variables de l'enquête.

Selon le sexe et le niveau scolaire

Les résultats de l'enquête présentés au tableau 5.1 indiquent que la proportion de garçons à risque de décrochage scolaire est supérieure à celle des filles, soit 24 % c. 16 % respectivement. On constate aussi que la proportion d'élèves à risque augmente de façon significative entre la 1re et la 2e secondaire ainsi qu'entre la 1re et la 3e (soit respectivement de 16 % à 22 % et 25 %), pour ensuite diminuer à 20 % en 4e et à 16 % en 5e secondaire. Cette association est observable autant chez les garçons que chez les filles. Mentionnons enfin que ce profil n'est pas étonnant, puisqu'il caractérise aussi le rendement (en partie), le retard et l'engagement scolaires des élèves, indicateurs sur la base desquels l'indice de risque de décrocher est construit.

Tableau 5.1
Risque de décrochage scolaire selon le sexe et le niveau scolaire, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Risque de décrochage
	%
Sexe	
Garçons	24,4[a]
Filles	15,6[b]
Niveau scolaire	
1re secondaire	16,3[b,c]
2e secondaire	22,2[a,d]
3e secondaire	25,2[a,c]
4e secondaire	19,7[b,c]
5e secondaire	15,6[b,d]
Garçons	
1re secondaire	19,9[a,b]
2e secondaire	25,5[a,d]
3e secondaire	30,3[a,b,c]
4e secondaire	24,3[a,c]
5e secondaire	20,3[a,d]
Filles	
1re secondaire	12,5[a,b]
2e secondaire	18,8[a,c]
3e secondaire	19,7[a,d]
4e secondaire	15,1[b,d]
5e secondaire	11,4[b,d]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Selon le groupe d'âge

Afin de cerner le groupe d'âge le plus affecté par le risque de décrochage scolaire, la proportion d'élèves à risque est comparée pour trois groupes : moins de 13 ans, 14 à 15 ans et 16 ans et plus. Les résultats indiquent que la proportion d'élèves à risque augmente de façon significative et graduelle en fonction du groupe d'âge, contrairement à ce qui est constaté en fonction du niveau scolaire (où la proportion d'élèves à risque diminue après la 3e secondaire) (tableau 5.2). En effet, la proportion des jeunes à risque de décrocher passe de 11 % chez les moins de 13 ans à 22 % chez ceux de 14 à 15 ans, pour atteindre 26 % chez les 16 ans et plus. Ce lien est observé chez les garçons comme chez les filles et le profil des résultats est similaire pour les deux sexes. Par ailleurs, pour chaque tranche d'âge, la proportion d'élèves à risque est significativement plus élevée chez les garçons que chez les filles.

Selon le parcours de formation

Les données de l'EQSJS indiquent qu'environ 93 % des élèves du secondaire du Québec suivent une formation générale, qui comprend la formation régulière au 1er cycle ainsi que la formation générale et la formation générale appliquée au 2e cycle. Quelque 7 % des élèves suivent d'autres types de formation, qui englobent des formations axées sur l'emploi au 2e cycle de même que des programmes adaptés aux élèves en difficulté (compilation des données de l'ISQ; données non présentées).

Parmi les élèves qui suivent une « formation générale », 14 % sont jugés à risque de décrocher alors qu'ils sont en 1re secondaire; cette proportion augmente à 20 % en 2e secondaire, pour se stabiliser respectivement à 19 % et à 18 % en 3e et 4e secondaire (figure 5.1). En 5e secondaire, la proportion d'élèves à risque de décrocher diminue à 15 %. Chez les élèves qui suivent « d'autres types de formation », la proportion de ceux qui sont à risque atteint 45 % en 1re secondaire, puis augmente à 61 % en 2e secondaire et demeure du même ordre en 3e secondaire (65 %). Ensuite, on observe une diminution entre la 3e et la 4e secondaire (de 65 % à 54 %). Ces observations sont en partie liées au fait que les jeunes en 1re secondaire ne sont pas encore assez avancés dans leurs études secondaires pour qu'on puisse déceler s'ils sont à risque de décrocher[8], et ceux en 5e secondaire

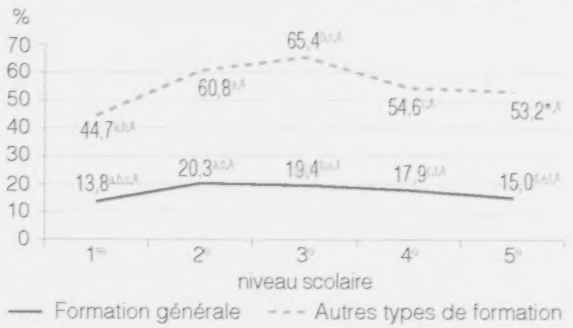
Tableau 5.2
Risque de décrochage scolaire selon le groupe d'âge et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Risque de décrochage
	%
Groupe d'âge	
Moins de 13 ans	11,5[a]
14 à 15 ans	21,8[b]
16 ans ou plus	26,1[b]
Garçons	
Moins de 13 ans	14,2[a,A]
14 à 15 ans	25,9[b,A]
16 ans ou plus	32,2[b,A]
Filles	
Moins de 13 ans	8,8[a,A]
14 à 15 ans	17,6[b,A]
16 ans ou plus	19,9[b,A]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant en *lettres minuscules* exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05. Toutefois, le même exposant en *lettres majuscules* exprime une différence significative entre les garçons et les filles au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Figure 5.1
Risque de décrochage scolaire selon le parcours et le niveau scolaire, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011



Note : Pour une variable donnée, le même exposant en *lettres minuscules* exprime une différence significative entre les proportions d'une même ligne au seuil de 0,05. Toutefois, le même exposant en *lettres majuscules* exprime une différence significative entre les deux types de formation au seuil de 0,05.

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

8. C'est-à-dire, que les élèves en 1re secondaire ont moins de chances de cumuler des « points » sur l'indice de risque de décrochage pour les considérer à risque de décrocher.

présentent moins de risques de décrocher puisqu'ils ont déjà réussi à se rendre à ce niveau. De plus, la classification en 3e secondaire de tous les élèves inscrits au parcours de formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMSS), peu importe leur âge, contribue à augmenter la proportion d'élèves des parcours autres que celui de la formation générale pour ce niveau scolaire (Plante et autres, 2012). Bref, les écarts sont particulièrement marqués entre les élèves en formation générale et ceux qui suivent d'autres types de formation quant au risque de décrocher (figure 5.1).

Selon certaines caractéristiques sociodémographiques et économiques

Les caractéristiques sociodémographiques et économiques des élèves à risque de décrocher sont présentées au tableau 5.3.

Situation familiale : Il y a, en proportion, significativement moins d'élèves à risque de décrocher parmi ceux vivant avec leurs deux parents biologiques ou adoptifs (famille biparentale), soit 16 %, qu'au sein de tout autre type de famille (tableau 5.3). Au deuxième rang viennent les élèves qui vivent habituellement en situation de « garde partagée », avec une proportion de 18 %. Par ailleurs, environ trois élèves du secondaire sur dix vivant en famille reconstituée (29 %) ou monoparentale (30 %) sont à risque de décrocher, proportion qui augmente à 41 % parmi les élèves vivant au sein d'autres types de familles[9]. Cette association s'observe autant chez les garçons que chez les filles, et le profil des résultats est assez semblable pour les deux sexes.

Plus haut niveau de scolarité des parents[10] : Le risque de décrochage scolaire et la scolarité des parents sont clairement associés. En effet, la proportion d'élèves à risque de décrocher est plus faible lorsqu'au moins l'un des parents a poursuivi des études collégiales ou universitaires (15 %), comparativement à celle des élèves dont au moins l'un des parents a un diplôme d'études secondaires (33 %) ou n'a aucun diplôme (40 %) (tableau 5.3). L'association s'observe chez les garçons comme chez les filles, et le profil des résultats est similaire pour les deux sexes.

Tableau 5.3
Risque de décrochage scolaire selon certaines caractéristiques sociodémographiques, socioéconomiques et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
	%		
Situation familiale			
Biparentale	15,8[a,b]	19,5[a,b]	11,8[a,b]
Reconstituée	29,4[a]	36,2[a]	23,5[a,c]
Monoparentale	30,1[b]	35,9[b]	24,4[b,d]
Garde partagée	18,5[a,b]	23,3[a,b]	13,1[c,d]
Autres	41,5[a,b]	49,2[a,b]	35,1[a,c]
Plus haut niveau de scolarité des parents			
Inférieur au DES	40,4[a]	47,4[a]	35,2[a]
Diplôme d'études secondaires (DES)	33,2[a]	40,0[a]	25,9[a]
Études collégiales ou universitaires	14,6[a]	18,3[a]	10,9[a]
Indice de défavorisation matérielle et sociale			
1 - Très favorisé	12,5[a]	15,8[a,b]	9,1[a,b]
2	17,0[a]	21,1[a,b]	12,9[a,b]
3	21,0[a]	26,9[a]	15,6[a]
4	23,2[a]	29,4[a]	17,2[c]
5 - Très défavorisé	26,3[a]	29,0[b]	23,6[a,b]
Langue d'enseignement			
Français	20,9[a]	25,6[a]	16,2[a]
Anglais	13,0[a]	15,2[a]	10,5[a]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

9. Le type de famille « autres » englobe des jeunes qui habitent avec un(e) tuteur(trice) ou dans une famille ou un foyer d'accueil ou encore seul(e) ou en colocation.

10. Le « plus haut niveau de scolarité des parents » est défini ainsi : le plus élevé des deux niveaux de scolarité des parents de l'élève ou le niveau de scolarité d'un parent seul. L'information est tirée de deux questions sur le plus haut niveau scolaire atteint, soit par le père (ou l'adulte masculin responsable) d'une part, ou par la mère (ou l'adulte féminin responsable) d'autre part. Cet indicateur compte trois catégories, soit : 1) inférieur au DES; 2) diplôme d'études secondaires (DES); 3) études collégiales ou universitaires.

Indice de défavorisation matérielle et sociale : Le risque de décrochage scolaire est aussi fortement associé à l'indice de défavorisation matérielle et sociale, augmentant de façon graduelle lorsque la défavorisation s'accentue. En effet, la proportion d'élèves à risque passe de 12 % pour la catégorie « très favorisé » à 26 % pour la catégorie « très défavorisé » (tableau 5.3). Cette association est observée autant chez les garçons que chez les filles, et les résultats sont assez semblables pour les deux sexes.

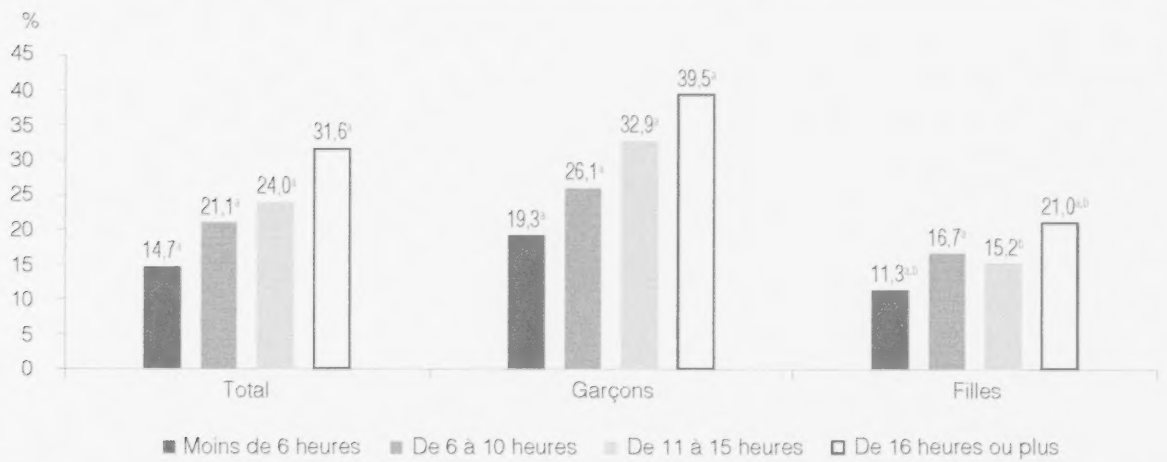
Langue d'enseignement : La proportion d'élèves à risque de décrocher est significativement plus importante chez les jeunes scolarisés en français (21 %) que chez ceux qui le sont en anglais (13 %) (tableau 5.3). Cette différence s'observe chez les filles comme chez les garçons. Soulignons qu'il s'agit d'une observation qui ne tient pas compte de l'influence d'autres facteurs potentiellement sous-jacents (par exemple, la scolarité des parents ou leur statut socioéconomique).

Nombre d'heures travaillées par semaine durant l'année scolaire : Les résultats présentés dans le Tome 1 du rapport de l'EQSJS 2010-2011 révèlent que 43 % des élèves du secondaire occupaient un emploi (rémunéré ou non) au moment de l'enquête (Bernèche et Traoré, 2012). Ici, les données de l'enquête n'indiquent aucune association globale significative (filles et garçons confondus) entre le risque de décrochage scolaire et le statut d'emploi des élèves (données non présentées).

Néanmoins, on observe à la figure 5.2 que chez les élèves ayant un emploi, le risque de décrochage scolaire est significativement associé au nombre d'heures travaillées par semaine durant l'année scolaire. En effet, la proportion d'élèves à risque de décrocher est de 15 % chez ceux travaillant moins de six heures par semaine et de 32 % chez ceux qui travaillent 16 heures ou plus par semaine. On observe cette association autant chez les garçons que chez les filles.

Ces résultats sont fort probablement en partie liés à l'âge, car proportionnellement plus d'élèves occupent un emploi (rémunéré ou non) en 4e et, particulièrement, en 5e secondaire. Le nombre d'heures travaillées dans les plages horaires de 11 à 15 heures et de 16 heures ou plus s'accroît aussi avec le niveau scolaire (données non présentées) (Bernèche et Traoré, 2012). Toutefois, peu importe le niveau scolaire examiné, il y a significativement plus d'élèves qui sont à risque de décrocher chez ceux qui travaillent 16 heures ou plus par semaine que chez ceux travaillant 6 heures ou moins (données non présentées).

Figure 5.2
Risque de décrochage scolaire selon le nombre d'heures travaillées par semaine et le sexe, élèves du secondaire ayant un emploi (rémunéré ou non), Québec, 2010-2011



Note : Pour chaque sous-population (total, garçons et filles), le même exposant exprime une différence significative au seuil de 0,05 entre le nombre d'heures travaillées.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Selon les caractéristiques de l'environnement social : la famille, les amis et l'école

Environnement familial : L'enquête révèle que le risque de décrochage scolaire est lié au soutien social dans l'environnement familial et à la supervision parentale. D'une part, peu importe le sexe, la proportion d'élèves à risque de décrocher est plus grande lorsque le soutien social dans l'environnement familial est faible ou moyen, soit 34 %, alors qu'elle est de 15 % lorsque ce soutien est élevé (tableau 5.4). D'autre part, les garçons comme les filles bénéficiant d'un niveau élevé de supervision parentale sont moins susceptibles de décrocher, comparés aux élèves soumis à un niveau faible ou moyen de supervision (14 % c. 23 %, respectivement).

Environnement des amis : Le risque de décrocher est également associé au soutien et au comportement prosocial des amis. En effet, la proportion d'élèves à risque est inférieure chez les adolescents rapportant un niveau élevé de soutien social des amis (soit 18 %), alors qu'elle est plus élevée lorsque le soutien est faible ou modéré (24 %) (tableau 5.4). Également, la proportion d'élèves à risque de décrochage est de 14 % chez les adolescents dont les amis sont prosociaux, comparativement à 27 % chez ceux dont les amis ne le sont que faiblement ou modérément. Encore une fois, ces différences valent pour les filles et les garçons.

Environnement scolaire : On remarque au tableau 5.4 que la proportion d'élèves à risque varie de façon significative en fonction du soutien social dans l'environnement scolaire et du sentiment d'appartenance à l'école. En effet, les élèves bénéficiant d'un soutien scolaire élevé sont proportionnellement moins nombreux à présenter un risque de décrochage, comparés aux élèves qui reçoivent un soutien faible ou modéré (14 % c. 23 %). Aussi, les jeunes qui arborent un sentiment d'appartenance élevé (« *connectedness* ») sont en moindre proportion à présenter un tel risque (10 %) que ceux qui rapportent un sentiment d'appartenance faible ou modéré (24 %). Ces différences valent autant pour les garçons que pour les filles.

Enfin, la proportion d'individus à risque de décrocher est significativement supérieure parmi les adolescents qui indiquent avoir été victimes de violence à l'école ou de cyberintimidation (24 %) que parmi ceux qui n'ont pas vécu une telle situation (18 %). Ces différences sont significatives chez les filles comme chez les garçons.

Tableau 5.4
Risque de décrochage scolaire selon certaines caractéristiques de l'environnement social des jeunes (famille, amis et école) et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
	%		
Soutien social dans l'environnement familial			
Niveau élevé	15,2[a]	19,0[b]	11,4[a]
Niveau faible ou moyen	34,0[b]	39,1[a]	28,5[b]
Supervision parentale			
Niveau élevé	14,2[a]	17,8[a]	11,5[a]
Niveau faible ou moyen	23,0[b]	26,8[a]	18,5[b]
Soutien social des amis			
Niveau élevé	18,0[a]	22,6[a]	14,6[a]
Niveau faible ou moyen	24,5[b]	26,5[a]	19,9[b]
Comportement prosocial des amis			
Niveau élevé	14,2[a]	18,3[a]	11,4[a]
Niveau faible ou moyen	27,0[b]	29,0[a]	23,7[b]
Soutien social dans l'environnement scolaire			
Niveau élevé	14,3[a]	18,0[a]	11,0[a]
Niveau faible ou moyen	22,8[b]	27,5[a]	17,7[b]
Sentiment d'appartenance à leur école			
Niveau élevé	9,9[a]	12,5[a]	7,7[a]
Niveau faible ou moyen	24,1[b]	28,9[a]	18,9[b]
Victimisation[1] durant l'année scolaire			
Au moins une fois	23,8[a]	25,6[a]	21,2[a]
Jamais	17,7[b]	23,2[a]	13,1[b]

1. La victimisation fait référence aux victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école ou de cyberintimidation.

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Selon l'estime de soi, certaines caractéristiques des compétences sociales et certains problèmes de santé mentale

Cette section présente un portrait des élèves à risque de décrocher sous l'angle de l'estime de soi, de compétences sociales (empathie, résolution de problème, efficacité personnelle globale et autocontrôle) et de problèmes de santé mentale (détresse psychologique et inattention avec ou sans hyperactivité[11]). Les données de l'enquête révèlent que les élèves à risque de décrocher sont surreprésentés parmi ceux qui affichent une faible estime de soi, un faible niveau d'empathie, une faible capacité à résoudre des problèmes, une faible efficacité personnelle, un faible autocontrôle, une détresse psychologique élevée et des problèmes d'inattention avec ou sans hyperactivité.

On observe au tableau 5.5 que 32 % des élèves sont à risque de décrocher lorsqu'ils ont une faible estime de soi, un pourcentage qui baisse à 19 % et à 11 %, respectivement, chez ceux ayant un niveau moyen ou élevé d'estime de soi. Cette association s'observe chez les filles comme chez les garçons.

Les résultats indiquent aussi que la proportion d'élèves à risque de décrocher est moindre chez les jeunes ayant un niveau élevé d'empathie (15 %), comparativement à ceux ayant un niveau faible ou moyen d'empathie (24 %) (tableau 5.5). De même, les élèves qui présentent une capacité élevée à résoudre des problèmes sont moins nombreux à se classer « à risque de décrocher » que ceux qui ont une capacité faible ou moyenne de résoudre des problèmes (15 % c. 22 %). Ces différences sont significatives pour les filles et pour les garçons.

Quant au sentiment d'efficacité personnelle globale, la proportion de jeunes à risque de décrocher est singulièrement supérieure chez ceux qui affichent un sentiment d'efficacité personnelle faible, soit de 37 %, par rapport à ceux ayant un sentiment d'efficacité moyen (19 %) ou à ceux qui en ont un élevé (11 %). Ces différences significatives valent autant pour les garçons que pour les filles.

Les résultats de l'enquête démontrent également le risque de décrochage scolaire varie en fonction du niveau d'autocontrôle. Ainsi, les jeunes qui rapportent un niveau élevé d'autocontrôle sont proportionnellement moins nombreux à présenter un risque de décrochage que ceux

Tableau 5.5
Risque de décrochage scolaire selon l'estime de soi, certaines caractéristiques des compétences sociales et certains problèmes de santé mentale, et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
	%		
Estime de soi			
Niveau faible	31,6[a]	39,4[a]	26,9[a]
Niveau moyen	19,3[a]	25,0[a]	13,4[a]
Niveau élevé	10,9[a]	13,6[a]	6,5[a]
Empathie			
Niveau élevé	15,2[a]	19,6[a]	13,1[a]
Niveau faible ou moyen	24,2[a]	26,7[a]	19,1[a]
Résolution de problème			
Niveau élevé	14,8[a]	19,4[a]	12,1[a]
Niveau faible ou moyen	22,2[a]	25,9[a]	17,3[a]
Efficacité personnelle globale			
Niveau faible	36,9[a]	43,9[a]	31,7[a]
Niveau moyen	18,7[a]	24,3[a]	13,1[a]
Niveau élevé	10,9[a]	14,4[a]	6,4[a]
Autocontrôle			
Niveau élevé	14,7[a]	20,6[a]	9,8[a]
Niveau faible ou moyen	21,0[a]	24,9[a]	16,8[a]
Détresse psychologique			
Niveau élevé	27,7[a]	37,8[a]	22,8[a]
Niveau faible ou moyen	17,8[a]	22,3[a]	12,2[a]
Inattention et hyperactivité[1]			
Inattention avec hyperactivité	36,7[a]	40,9[a]	31,5[a,b]
Inattention sans hyperactivité	36,1[b]	44,7[b]	28,7[c,d]
Hyperactivité sans inattention	20,0[a,b]	24,5[a,b]	14,0[a,c]
Ni inattention, ni hyperactivité	16,6[a,b]	20,7[a,b]	12,6[b,d]

1. L'indice d'inattention et d'hyperactivité est une mesure de la présence des symptômes d'inattention et d'hyperactivité tels que perçus par les élèves eux mêmes. Les élèves sont répartis selon quatre catégories : 1) Inattention élevée avec hyperactivité élevée; 2) Inattention élevée avec hyperactivité faible ou moyenne; 3) Hyperactivité élevée avec inattention faible ou moyenne; 4) Inattention faible ou moyenne avec hyperactivité faible ou moyenne.

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

11. L'indice d'inattention avec ou sans hyperactivité est une mesure de la présence des symptômes d'inattention et d'hyperactivité tels que perçus par les élèves eux-mêmes. Le lecteur est invité à consulter le chapitre 3 sur l'estime de soi, les compétences sociales et les problèmes de santé mentale pour avoir de plus amples renseignements à ce sujet.

ayant un niveau faible ou moyen d'autocontrôle (15 % c. 21 %, respectivement) (tableau 5.5). Ces différences s'appliquent aux garçons et aux filles.

Au regard des problèmes de santé mentale, une association est également mise en évidence entre le risque de décrocher et la détresse psychologique, et ce, peu importe le sexe. En effet, la proportion d'élèves à risque est plus élevée en présence d'un haut niveau de détresse psychologique (soit de 28 %, et davantage chez les garçons que chez les filles : 38 % c. 23 %) que lorsque le niveau de détresse est faible ou moyen (18 %) (tableau 5.5).

Finalement, la proportion d'élèves à risque de décrocher est supérieure parmi les jeunes ayant un problème important d'inattention, que ce soit avec hyperactivité (37 %) ou non (36 %), comparés aux jeunes affichant un problème d'hyperactivité élevée sans inattention (20 %) ou encore à ceux ne présentant ni inattention, ni hyperactivité (17 %), l'écart étant significativement différent entre ces deux dernières catégories (tableau 5.5). Bien que cette association soit significative pour chacun des sexes, le profil diffère légèrement chez les filles, puisqu'il n'y a pas de différence significative entre les catégories « hyperactivité sans inattention » et « ni inattention, ni hyperactivité » pour elles.

À titre indicatif, l'étude de la présence d'un « trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité confirmé par un médecin », telle que rapportée par l'élève, fournit des résultats semblables : le risque de décrochage est plus élevé chez les jeunes qui présentent un tel diagnostic que chez ceux qui n'en présentent pas (40 % c. 17 %). Cette association est significative autant chez les garçons (42 % c. 21 %, respectivement) que chez les filles (37 % c. 13 %, respectivement) (données non présentées)[12].

▸ Selon les problèmes de comportement ou de violence

Les données de l'EQSJS 2010-2011 révèlent que les élèves du secondaire à risque de décrocher sont proportionnellement plus nombreux parmi les adolescents adoptant des comportements d'agressivité directe ou indirecte, des conduites imprudentes ou rebelles et délinquantes (incluant l'appartenance à un gang). Ces liens sont observés autant pour les filles que pour les garçons.

On observe au tableau 5.6 que la proportion d'élèves à risque augmente en fonction du nombre de comportements d'agressivité directe, passant de 15 % chez les jeunes n'en rapportant aucun à 22 % chez ceux qui en mentionnent un (parfois ou souvent) et à 34 % chez ceux qui en rapportent deux ou plus (parfois ou souvent). De même, les jeunes n'affichant qu'un seul comportement d'agressivité indirecte (parfois ou souvent) (18 %) ou n'en affichant aucun (19 %) sont proportionnellement moins nombreux à présenter un risque de décrochage que ceux qui rapportent deux comportements d'agressivité indirecte ou plus (parfois ou souvent) (23 %) (tableau 5.5).

Tableau 5.6
Risque de décrochage scolaire selon les problèmes de comportement ou de violence et le sexe, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Total	Garçons	Filles
	%		
Comportements d'agressivité directe			
Aucun comportement	14,7[a]	18,5[a]	11,8[a]
1 comportement	22,4[b]	24,7[a]	19,6[a]
2 comportements ou plus	34,3[c]	35,4[a]	31,8[b]
Comportements d'agressivité indirecte			
Aucun comportement	19,0[a]	22,4[a]	13,5[a]
1 comportement	18,1[b]	23,9[b]	13,3[a]
2 comportements ou plus	22,7[a,b]	27,4[a,b]	19,2[a,b]
Conduites imprudentes ou rebelles			
Aucune conduite	13,8[a]	17,0[a]	11,2[a]
1 conduite	26,0[b]	29,9[a]	20,7[a]
2 conduites ou plus	38,5[c]	40,8[a]	34,9[b]
Conduites délinquantes incluant l'appartenance à un gang			
Aucune conduite	14,2[a]	17,9[a]	11,4[a]
1 conduite	21,2[b]	22,7[a]	19,3[b]
2 conduites ou plus	35,3[c]	36,4[a]	32,7[a]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

12. Mentionnons toutefois que parmi les élèves qui reconnaissent avoir un trouble d'attention (avec ou sans hyperactivité) confirmé par un médecin, près de quatre sur dix (39 %) affichent une inattention élevée avec ou sans hyperactivité à l'indice d'inattention basé sur des « symptômes ressentis », alors que la proportion est de l'ordre de 10 % chez les élèves qui ont répondu « non » à la question (données non présentées). Il semble donc que la mesure du trouble d'inattention (avec ou sans hyperactivité) confirmé par un médecin et celle de la perception des symptômes n'estiment pas exactement la même chose. Ce constat mérite d'être exploré.

Les conduites imprudentes ou rebelles chez les élèves du secondaire sont aussi associées au risque de décrocher. La proportion d'élèves à risque passe de 14 % chez les jeunes n'ayant eu aucune conduite de la sorte à 26 % chez ceux en ayant eu un (au moins une fois) et à 39 % chez ceux ayant eu deux de ces conduites ou plus (au moins une fois) (tableau 5.5).

Enfin, les élèves à risque de décrocher sont proportionnellement plus nombreux parmi ceux qui ont des conduites délinquantes (incluant l'appartenance à un gang) : cette proportion passe de 14 % chez les élèves n'ayant eu aucun comportement délinquant à 21 % chez ceux ayant déclaré un comportement de ce type (au moins une fois), pour atteindre 35 % chez ceux ayant eu deux de ces comportements ou plus (au moins une fois) (tableau 5.5).

CONCLUSION

Dans ce chapitre, une analyse descriptive des facteurs associés au risque de décrochage scolaire a été réalisée. C'est la première fois qu'une telle étude est menée auprès des élèves du secondaire à l'échelle du Québec. Le risque de décrochage scolaire a été mis en évidence relativement à l'environnement social des jeunes (famille, amis et école), à l'estime de soi, aux compétences sociales, aux problèmes de santé mentale et aux problèmes de comportement ou de violence.

Dans l'ensemble, les résultats de l'EQSJS confirment ceux découlant des travaux des chercheurs québécois et nord-américains : les élèves les plus à risque d'abandonner l'école affichent des comportements vulnérables dans les multiples sphères de leur vie.

Portrait des élèves à risque de décrocher

Compte tenu du fait que les garçons présentent un profil moins favorable que les filles au regard de leurs notes moyennes (en langue d'enseignement), de leur retard et de leur engagement scolaires, il n'est pas étonnant d'observer qu'ils sont plus nombreux que les filles à être à risque de décrocher (24 % c. 16 %), puisque l'indice de décrochage se base sur le rendement, le retard et l'engagement scolaires. La surreprésentation, dans la population de l'enquête, des garçons parmi les élèves à risque de décrocher surprend peu, si l'on considère la plus forte prévalence du décrochage qui existe chez les garçons.

L'enquête semble aussi indiquer que la proportion d'élèves à risque est plus élevée en 2e (22 %) et en 3e (25 %) secondaire. Ces constats vont dans le même sens que ceux ressortant d'études antérieures : la 9e année (3e secondaire au Québec) serait une année charnière en termes de décrochage scolaire (Herlihy, 2007 ; *Educational Research Newsletter* et *Webinars*, 2005). En effet, les résultats de l'EQSJS suggèrent que les élèves qui réussissent la 3e secondaire et se retrouvent en 4e ou en 5e secondaire présentent de plus faibles proportions de risque de décrochage. Le risque élevé de décrochage touche davantage les jeunes de 14 à 15 ans (22 %) et encore plus ceux de 16 ans ou plus (26 %). Ces données ne sont pas contradictoires si l'on tient compte du fait que dans l'EQSJS, 13 % des élèves de 16 ans ou plus sont encore en 3e secondaire (Bernèche et Traoré, 2012). Selon la littérature, la majorité des décrocheurs quittent l'école à l'âge de 16 ou 17 ans (Le Blanc, 2003). Rappelons que selon la nomenclature administrative du MELS, la classification en 3e secondaire de tous les élèves inscrits au parcours de formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMSS), peu importe leur âge, contribue à augmenter la proportion d'élèves des parcours autres que celui de la formation générale pour ce niveau scolaire (Plante et autres, 2012). Cet état de fait pourrait expliquer, en partie, la proportion élevée de jeunes à risque de décrocher en 3e secondaire.

L'étude plus approfondie des élèves à risque de décrocher permet d'en brosser un portrait sur la base de leurs caractéristiques sociodémographiques et économiques. Il ressort que les résultats de l'EQSJS 2010-2011 s'accordent avec ceux des études scientifiques (Rumberger, 2012 ; Janosz et autres, 1997). La proportion d'élèves à risque est moins élevée chez les jeunes qui vivent avec leurs deux parents (biologiques ou adoptifs), dont au moins l'un d'eux a poursuivi des études postsecondaires, ou encore qui vivent dans un milieu très favorisé (selon l'indice de défavorisation matérielle et sociale). Ces résultats rejoignent les conclusions du *Troisième rapport national sur l'état de santé de la population du Québec – La pauvreté et ses répercussions sur la santé des jeunes de moins de 18 ans* (MSSS, 2007), selon lesquelles la pauvreté du milieu dans lequel un jeune grandi a un impact négatif sur sa persévérance et sa réussite scolaire. D'ailleurs, les données récentes de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ) viennent de confirmer que les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire (données basées sur une analyse des caractéristiques des enfants

à l'âge de 12 ans et faisant le lien avec leurs prédicteurs à l'âge de 7 ans) sont plus susceptibles de provenir de milieux économiques défavorisés (Janosz et autres, 2013).

Les enjeux relatifs à la conciliation études-travail et ses conséquences sur la réussite et la persévérance scolaires font depuis longtemps l'objet d'une attention particulière au sein de la communauté éducative et scientifique (Bushnick, 2003; Warren et autres, 2001; D'Amico, 1984). En examinant les données longitudinales de l'*Enquête auprès des jeunes en transition*, de Statistique Canada, Bushnick (2003) a fait ressortir que les jeunes de 18 à 20 ans qui occupaient un emploi rémunéré au cours de leur dernière année d'études secondaires étaient plus susceptibles de décrocher s'ils travaillaient 30 heures ou plus par semaine, comparativement à ceux qui faisaient entre une et 20 heures par semaine. Pour leur part, en analysant les données de l'*Enquête sur la population active*, Gauthier et Labrie (2013) soulignent que les élèves âgés de 15 à 24 ans affichent des taux d'emploi parmi les plus élevés au Canada pour la période 2001-2010, et que le nombre d'heures de travail par semaine a augmenté constamment au cours des trois dernières décennies. Dans l'EQSJS 2010-2011, bien que la proportion d'élèves à risque de décrocher soit clairement associée au nombre d'heures travaillées pendant l'année scolaire, l'enquête ne permet pas d'établir une relation de cause à effet. Néanmoins, la proportion d'élèves à risque de décrocher atteint environ le tiers des jeunes du secondaire qui travaillent 16 heures ou plus par semaine, ce qui est significativement plus élevé que dans toutes les autres plages horaires travaillées. Le phénomène touche davantage les garçons (40 %) que les filles (21 %), et bien qu'il soit lié en partie à l'âge, le risque de décrocher était présent à tous les niveaux scolaires. Rappelons que dans l'EQSJS, le concept de travail des élèves correspond à un emploi rémunéré ou non.

La proportion d'élèves à risque de décrocher est moindre chez les jeunes scolarisés en anglais (13 %) que chez ceux qui fréquentent une école en français (21 %). Une étude sur le décrochage et le retard scolaires chez des élèves québécois (MELS, 2007) faisait déjà état de cette situation : les écoles anglophones comptent une plus faible proportion d'élèves dont le parcours présente un retard scolaire ou un épisode de décrochage. Il serait intéressant d'explorer davantage l'état des connaissances dans ce domaine pour cerner jusqu'à quel point les taux de décrochage ou d'obtention de diplôme (ou de qualification) diffèrent véritablement selon la langue d'enseignement et vérifier si ces différences ne cachent pas l'influence d'autres déterminants (par exemple, la scolarité ou le statut socioéconomique des parents). On pourrait également approfondir les connaissances sur les attitudes et les pratiques pédagogiques dans les milieux anglophones et francophones pour mieux comprendre à quoi cette différence pourrait être attribuable.

En ce qui a trait à l'environnement social des jeunes (famille, amis et école), l'ensemble des observations pourrait être résumé ainsi : la proportion d'élèves à risque de décrocher est plus faible chez les jeunes ayant un haut niveau de soutien social, qu'il soit familial, des amis ou scolaire. Elle est aussi moins élevée chez les jeunes qui affichent un fort sentiment d'appartenance, ou de « *connectedness* », à l'école, qui bénéficient d'une supervision parentale plus importante, ou encore dont les amis présentent des comportements prosociaux. À l'inverse, les jeunes qui sont victimes de violence à l'école (ou de cyberintimidation) sont proportionnellement plus susceptibles de décrocher, un constat déjà soulevé dans la littérature (Cornell et autres, 2013). En effet, plusieurs recherches corroborent le fait que le soutien affectif familial, l'engagement et l'encadrement parental (Potvin et autres, 1999; Janosz et autres, 1997) ainsi que l'appartenance ou l'attachement scolaire (Rowe et autres, 2007; McNeely et autres, 2002; Resnick et autres, 1997) sont des facteurs qui contribuent à l'obtention de meilleurs résultats scolaires et à un risque atténué de décrochage.

L'estime de soi et les compétences sociales des jeunes sont aussi associées au risque de décrocher. On remarque que la proportion d'élèves à risque est plus faible parmi ceux qui présentent un niveau élevé d'estime de soi, d'efficacité personnelle globale, d'empathie, de résolution de problème ou d'autocontrôle. La littérature laisse entendre que la promotion des compétences sociales chez les jeunes est un moyen qui pourrait favoriser la réussite scolaire et prévenir le décrochage (Bradshaw et autres, 2008). Il reste que les liens entre l'estime de soi et la performance scolaire sont encore mal définis sur le plan scientifique (Baumeister et autres, 2003), en particulier, ceux entre l'estime de soi et le décrochage scolaire.

En ce qui concerne les problèmes de santé mentale, la proportion d'élèves à risque de décrocher est plus importante chez ceux qui rapportent une détresse psychologique élevée, notamment chez les garçons. Les résultats présentés au chapitre 3 contribuent à expliquer ces observations : la détresse psychologique serait en effet

associée à un ensemble de facteurs, comme le manque de soutien des parents, des amis ou des enseignants, à une faible estime de soi, à un faible autocontrôle, ou encore à la victimisation durant l'année scolaire. D'ailleurs, ces différentes caractéristiques semblent toutes liées au risque de décrochage, plus particulièrement chez les garçons.

Les données de l'EQSJS 2010-2011 indiquent également que le risque de décrocher est associé à l'inattention (avec ou sans hyperactivité). Ces résultats appuient ceux d'études antérieures : dans une étude rétrospective, les enfants présentant un déficit d'attention avec hyperactivité étaient 2,7 fois plus susceptibles d'abandonner l'école avant d'obtenir leur diplôme que les enfants ne présentant pas ce déficit (Barbaresi et autres, 2007). Par ailleurs, selon les données longitudinales de l'enquête ÉLDEQ, les jeunes de 12 ans à risque de décrocher au secondaire ont davantage de problèmes d'inattention que ceux qui ne sont pas à risque (Janosz et autres, 2013).

Il est bien établi que les problèmes d'adaptation ou de comportement violent ou agressif sont liés au décrochage scolaire. Ces problèmes sont souvent associés à l'émergence, à l'apparition ou à l'aggravation du désengagement conduisant au décrochage scolaire (Kokko et autres, 2006; Fortin et autres, 2004; Fitzgerald, 2003; Janosz et autres, 2000). Il n'est donc pas étonnant que les résultats mentionnés dans ce chapitre aillent en ce sens. En fait, on observe que les élèves à risque de décrocher sont significativement et proportionnellement plus nombreux parmi ceux qui présentent un profil de comportements externalisés comme les comportements d'agressivité directe et indirecte, les conduites imprudentes ou rebelles et délinquantes incluant l'appartenance à un gang. Ces constats s'appliquent aux filles comme aux garçons, bien que les résultats révèlent souvent l'existence de problèmes plus importants chez les garçons. Il s'agit là d'un sujet qui mérite d'être exploité.

Bien que les analyses présentées dans ce rapport soient bivariées, il importe de souligner qu'elles ne tiennent pas compte des relations plus complexes entre les indicateurs, comme pourrait le faire une analyse multivariée. Le recours à ce type d'analyse serait utile dans un deuxième temps pour mieux saisir l'importance des associations entre le risque de décrochage scolaire et les différentes variables étudiées. Il serait intéressant de déterminer, par exemple, si le risque de décrochage scolaire chez les jeunes du secondaire est toujours associé aux diverses compétences sociales, une fois prises en compte les variables relatives à leur soutien social et au statut socioéconomique de la famille, et cela, pour mieux cerner les facteurs qui influencent le décrochage. Soulignons également que cette étude préliminaire traite tous les élèves à risque comme un seul groupe homogène alors qu'en réalité, il existe une importante hétérogénéité dans ce regroupement. Les travaux menés au Québec par Janosz et autres (2008; 2000), Fortin et autres (2006), de même que ceux réalisés à l'étranger (voir Bowers et Sprott, 2012) démontrent très bien que les jeunes qui abandonnent l'école ne partagent pas tous les mêmes facteurs de risque et se distinguent entre eux sur plusieurs points, particulièrement sur le plan des difficultés scolaires ou des problèmes d'adaptation. Un forage plus spécifique des résultats reste à faire sur ce plan.

Enfin, comme il a été soulevé dans le Tome 1 du rapport de l'EQSJS 2010-2011, l'adolescence est une période de transitions majeures et de changements rapides, au cours de laquelle les jeunes adoptent des habitudes et des modes de vie qui peuvent affecter la qualité de leur future vie adulte. C'est toutefois sans compter sur le fait que plusieurs facteurs individuels, environnementaux ou autres semblent associés à un risque accru ou atténué de décrochage scolaire, comme en témoignent les résultats de l'enquête.

Ces facteurs pourraient, pour la plupart, être ciblés par des interventions. Dans le document intitulé « Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire », il est dit que « [l]es efforts sont déjà bien engagés pour encourager la persévérance scolaire au Québec. Un nombre considérable d'intervenants y dédient temps, énergie et ressources dans toutes les régions du Québec » (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009). En effet, des interventions précises et précoces dans la vie des enfants ou dans celle des familles peuvent jouer un rôle non négligeable pour contrer le décrochage scolaire. Ce dernier demeure néanmoins un problème grave, complexe et coûteux pour la société québécoise, « ... mais le Québec est en mesure de relever le défi » (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009).

Grâce aux résultats de l'EQSJS 2010-2011 sur le risque de décrochage scolaire, les décideurs, les intervenants des milieux scolaires et communautaires ainsi que les chercheurs disposent d'un portrait actualisé de l'ampleur des facteurs associés à ce risque qui leur permettra de mieux prioriser les interventions dans ce domaine.

Par ailleurs, les données de l'EQSJS 2010-2011 sur la santé physique et les habitudes de vie diffusées en octobre 2012 permettront d'approfondir l'analyse des liens entre le risque de décrochage scolaire et certains comportements à risque, comme l'usage de la cigarette ou l'utilisation de substances psychoactives, constats déjà soulevés dans la littérature scientifique (Janosz et autres, 2013; Rumberger, 2011; Townsend et autres, 2007).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARCHAMBAULT, Isabelle, et Michel JANOSZ (2009). « Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'Indice de prédiction de décrochage », *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 42, n° 3, p. 187-191.

BARBARESI, W.J., S.K. KATUSIC, R.C. COLLIGAN, A.L. WEAVER et S.J. JACOBSEN (2007). « Long-term school outcomes for children with attention-deficit/hyperactivity disorder: a population-based perspective », *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, vol. 4, p. 265-273.

BAUMEISTER, Roy F., Jennifer D. CAMPBELL, Joachim I. KREUGER et Kathleen D. VOHS (2003). « Does self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier lifestyles? », *American Psychological Society*, vol. 4, n° 1, p.1-44.

BERNECHE, Francine, et Issouf TRAORÉ (2012). « Caractéristiques de la population », dans *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé physique et leurs habitudes de vie*, Tome 1, Québec, Institut de la statistique du Québec, p. 53-70.

BOWERS, Alex J., et Ryan SPROTT (2012). « Why tenth graders fail to finish high school: A dropout typology latent class analysis », *Journal of Education for Students Placed at Risk*, vol. 17, p. 129-148.

BRADSHAW, C.P., L.M. O'BRENNAN, C.A. MCNEELY (2008). « Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving », *New Directions for Child Adolescent Development*, vol. 122, p. 19-32.

BUSHNIK, Tracey (2003). « Étudier, travailler et décrocher : Relation entre le travail pendant les études secondaires et le décrochage scolaire », Statistique Canada, 39 p.

CHRISTENSON, Sandra. L., Amy L. RESCHLY et Caty WYLIE (2012). *The handbook of research on student engagement*, New York, NY: Springer Science, 867 p.

CORNELL, Dewey, Anne GREGORY, Francis HUANG et Xitao FAN (2013). « Perceived Prevalence of Teasing and Bullying Predicts High School Dropout Rates », *Journal of Educational Psychology*, vol. 105, n° 1, p.138-149.

D'AMICO, R. (1984). « Does employment during high school impair academic progress? », *Sociology of Education*, vol. 57, p. 152–164.

EDUCATIONAL RESEARCH NEWSLETTER, et WEBINARS (2005). « Ninth-grade success is critical for preventing school dropouts », vol. 10, n° 2, [En ligne]. [http://ernweb.com/public/770.cfm] (Consulté le 15 janvier 2013).

FINN, Jeremy D. (1989). « Withdrawing from School », *Review of Educational Research*, vol. 59, n° 2, p. 117-142.

FITZGERALD, Robin (2003). *Examen des différences entre les sexes quant à la délinquance*, Statistique Canada, Ministère de la Justice du Canada, 26 p.

FORTIN, Laurier, Diane MARCOTTE, Pierre POTVIN, Égide ROYER et Jacques JOLY (2006). « Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 21, p. 363–383.

FORTIN, Laurier, Égide ROYER, Pierre POTVIN, Diane MARCOTTE et Éric YERGEAU (2004). « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 36, n° 3, p. 219-231.

GAUTHIER, Marc-André et Marie-Pier LABRIE (2013). « Conciliation études-travail : les étudiants québécois s'investissent davantage dans un emploi rémunéré pendant leurs études que l'ensemble de leurs homologues canadiens », *Données sociodémographiques en bref*, Institut de la statistique du Québec, vol. 17, n° 2, 16 p.

GROUPE D'ACTION SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES AU QUÉBEC (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, Rapport, Montréal, 67 p., [En ligne]. [http://www2.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf] (Consulté le 7 mars 2013).

HANSON, T.L., et J.O. KIM (2007). « Measuring resilience and youth development: the psychometric properties of the Healthy Kids Survey », *Issues & Answers Report*, REL 2007- N°. 034, Washington DC, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West, [En ligne]. [http://ies.ed.gov/ncee/edlabs]. (Consulté le 9 février 2009).

HERLIHY, Corinne (2007). « State and District-Level Support for Successful Transitions into High School », Washington DC, National High School Center.

JANOSZ, Michel, Sophie PASCAL, Luc BELLEAU, Isabelle ARCHAMBAULT, Sophie PARENT et Linda S. PAGANI (2013). « Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans*, Institut de la statistique du Québec, vol. 7, fascicule 2.

JANOSZ, Michel, Isabelle ARCHAMBAULT, Julien MORIZOT et Linda S. PAGANI (2008). « School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout », *Journal of Social Sciences*, vol. 64, n° 1, p. 21-40.

JANOSZ, Michel, Isabelle ARCHAMBAULT, Martine LACROIX et Jonathan LÉVESQUE (2007). « Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP) : Manuel d'utilisation », Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal, 91 p.

JANOSZ, Michel, Marc LE BLANC, Bernard BOULERICE et Richard E. TREMBLAY (2000). « Predicting Different Types of School Dropouts: A Typological Approach with Two Longitudinal Samples », *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, n° 1, p. 171-190.

JANOSZ, Michel, Marc LE BLANC, Bernard BOULERICE et Richard E. TREMBLAY (1997). « Disentangling the Weight of School Dropout – Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 26, n° 6, p. 733-762.

KOKKO, K., R. E. TREMBLAY, E. LACOURSE, D.S. NAGIN et F. VITARO (2006). « Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence », *Journal of Research on Adolescence*, vol. 16, p. 403-428.

LE BLANC, Marc (2003). « La conduite délinquante des adolescents : son développement et son explication », dans LeBlanc, Marc, Marc Ouimet et Denis Scabo (dir.). *Traité de criminologie empirique*, 3e édition, chapitre 11, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 367-420.

MCNEELY, Clea A., James M. NONNEMAKER et Robert W. BLUM (2002). « Promoting School Connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health », *Journal of School Health*, vol. 72, n° 4, p. 138-146.

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (2007). *Troisième rapport national sur l'état de santé de la population du Québec – La pauvreté et ses répercussions sur la santé des jeunes de moins de 18 ans*, Gouvernement du Québec, 162 p.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION, DES LOISIRS ET DES SPORTS (2013a). « Taux de décrochage annuel; données 2010-2011 », Gouvernement du Québec. [En ligne]. [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1586]. (Consulté le 11 avril 2013).

MINISTÈRE DE L'EDUCATION, DES LOISIRS ET DES SPORTS (2013b). « Indicateurs d'éducation – Édition 2012 », Gouvernement du Québec, p. 58.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION, DES LOISIRS ET DES SPORTS (2007). « Décrochage et retard scolaires – Caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans – Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJET », Gouvernement du Québec, 72 pages.

PLANTE, Nathalie, Robert COURTEMANCHE et Lyne DESGROSEILLIERS (2012). « Aspects méthodologiques », dans *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé physique et leurs habitudes de vie*, Tome 1, Québec, Institut de la statistique du Québec, p. 31-52.

POTVIN, Pierre, Rollande DESLANDES, Paula BEAULIEU, Diane MARCOTTE, Laurier FORTIN, Égide ROYER et Danielle LECLERC (1999). « Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 24, n° 4, p. 441-453.

QUIROGA, Cintia, Michel JANOSZ, Sherri BISSET et Alexandre MORIN (2013). « Early adolescent depression symptoms and school dropout: Mediating processes involving self-reported academic competence and achievement », *Journal of Educational Psychology*, vol. 105, n° 2, p. 552-560.

RESNICK, Michael D., Peter S. BEARMAN, Robert Wm BLUM, Karl E. BAUMAN, Kathleen M. HARRIS, Jo JONES, Joyce TABOR, Trish BEUHRING, Renee E SIEVING, Marcia SHEW, Majorie IRELAND, Linda H BEARINGER et J. Richard UDRY (1997). « Protecting Adolescents from Harm – Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health », *JAMA*, vol. 278, n° 10, p. 823-832.

RESSOURCES HUMAINES ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CANADA (2013). *Indicateurs de mieux-être au Canada; Apprentissage – Décrochage scolaire*, [En ligne]. [http://www4.hrsdc.gc.ca/.3ndic.1t.4r@-fra.jsp?iid=32] (Consulté le 16 janvier 2013).

ROWE, Fiona, et Donald STEWART (2007). « Promoting school connectedness through whole school approaches », *Health Education*, vol. 107, n° 6, p. 524-542.

RUMBERGER, Russel W. (2011). « Dropping out – why students drop out of high school and what can be done about it », Cambridge MA: Harvard University Press, 400 p.

SCOTT, Dawn (2013). « Evaluating the National Outcomes: Youth – Social Competencies; Decision Making; Program Outcomes for Youth: Social Competence », [En ligne]. [http://ag.arizona.edu/sfcs/cyfernet/nowg/social_comp.html] (Consulté le 21 janvier 2013).

SOUTH, S.J., D.L. HYANIE et S. BOSE (2007). « Student mobility and school dropout », *Social Science Research*, vol. 36, p. 68-94.

TOWNSEND, L., A.J. FLISHER et G. KING (2007). « A systematic review of the relationship between high school dropout and substance use », *Clinical Child and Family Psychology Review*, vol. 10, n° 4, p. 295-317.

WARREN, John Robert, Paul C. LEPORE et Robert D. MARE (2001). « Employment during high school: Consequences for students' grades in academic courses », *Journal of Vocational Education Research*, vol. 26, n° 3, p. 366-411.

WELLS, D., M. MILLER, J. TOBACYK et R. CLANTON (2002). « Using a pyschoeducational approach to increase the self-esteem of adolescents at high risk of dropping out », *Adolescence*, vol. 37, n° 146, p. 431-434.

ANNEXE

Tableau A5.1
Rendement scolaire : résultats scolaires en français ou anglais, ou en mathématiques, selon le sexe et le niveau scolaire, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	0 à 55 %	56 à 65 %	66 à 85 %	86 à 100 %
			%	
Résultats scolaires en français ou anglais				
Total	**5,0**	**16,9**	**59,1**	**19,0**
Garçons	6,7[a]	21,5[a]	58,3[a]	13,5[a]
Filles	3,2[a]	12,2[a]	60,0[a]	24,6[a]
Niveau scolaire				
1re secondaire	5,5[a,b]	14,7[a,b]	57,5[a,b]	22,3[a,b,c,d]
2e secondaire	6,4[a,d,e]	18,7[a,c]	57,0[c,d]	17,8[a]
3e secondaire	4,7[c]	18,0[b]	59,4	17,8[b]
4e secondaire	3,9[a,d]	16,3[c]	61,0[a,c]	18,8[c]
5e secondaire	4,1[b,e]	16,5	61,2[b,d]	18,2[d]
Résultats scolaires en mathématiques				
Total	**8,6**	**16,3**	**48,6**	**26,5**
Garçons	8,7	16,3	48,0	27,0
Filles	8,6	16,3	49,1	26,0
Niveau scolaire				
1re secondaire	6,5[a,b,c]	12,8[a,b]	47,9[a]	32,8[a,b,c,d]
2e secondaire	9,2[a,d]	16,6[a]	48,6[b]	25,6[a]
3e secondaire	10,3[b,e]	17,6[b]	46,7[c]	25,4[b]
4e secondaire	9,7[c,f]	18,8[a,c]	47,8[d]	23,7[c]
5e secondaire	7,2[d,e,f]	15,4[b,c]	52,6[a,b,c,d]	24,7[d]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Tableau A5.2
Retard scolaire selon le sexe et le niveau scolaire, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Non	Oui, au moins une année
	%	
Total	**81,9**	**18,1**
Sexe		
Garçons	78,1[a]	21,9
Filles	85,8[a]	14,2
Niveau scolaire		
1re secondaire	84,2[a,b]	15,8[a,b]
2e secondaire	79,8[b]	20,2[b]
3e secondaire	77,1[a,c]	22,9[a,c]
4e secondaire	82,9[c]	17,1[c]
5e secondaire	86,9[a,b,c]	13,1[a,b,c]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Tableau A5.3
Engagement scolaire selon le sexe et le niveau scolaire, élèves du secondaire, Québec, 2010-2011

	Niveau faible	Niveau moyen	Niveau élevé
	%		
Sexe			
Garçons	23,5[a]	57,7[a]	18,8[a]
Filles	13,6[a]	60,5[a]	25,9[a]
Niveau scolaire			
1re secondaire	14,5[a,b]	59,8[a]	25,7[a,b]
2e secondaire	19,6[a]	60,0[b]	20,4[a,c]
3e secondaire	22,6[a,b]	57,6[a,b,c]	19,8[b,d]
4e secondaire	19,0[b]	58,4	22,6[b]
5e secondaire	16,8[a,b]	59,8[c]	23,4[c,d]

Note : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*.

Méthode de calcul de l'indice de risque de décrochage scolaire

Pour le premier prédicteur, le rendement scolaire (MOY_RENDA)

Les scores accordés pour chacune des catégories de réponse aux questions SM_E-5a et SM_E-5b sont les suivants : 35 = « 0 à 35 % », 38 = « 36 à 40 % », 43 = « 41 à 45 % », 48 = « 46 à 50 % », 53 = « 51 à 55 % », 58 = « 56 à 60 % », 63 = « 61 à 65 % », 68 = « 66 à 70 % », 73 = « 71 à 75 % », 78 = « 76 à 80 % », 83 = « 81 à 85 % », 88 = « 86 à 90 % », 93 = « 91 à 95 % », 98 = « 96 à 100 % ».

Le prédicteur du rendement scolaire (MOY_RENDA) est déterminé en calculant la moyenne des scores accordés pour les questions SM_E-5a et SM_E-5b.

Ce prédicteur est inconnu pour les personnes qui ont une valeur manquante à au moins une des deux questions.

Pour le deuxième prédicteur, le retard scolaire (NBR_RETA)

Les scores accordés pour chacune des catégories de réponse à la question SM_E-6 sont les suivants : 1 = « Non », 2 = « Oui, une année », 3 = « Oui, deux années », 4 = « Oui, trois années ou plus ».

Le prédicteur du retard scolaire (NBR_RETA) s'obtient directement du score accordé pour la question SM_E-6.

Ce prédicteur est inconnu pour les personnes qui ont une valeur manquante à cette question.

▸ **Pour le troisième prédicteur, l'engagement scolaire[13] (SOM_ENGA)**

Les scores accordés pour chacune des catégories de réponse aux questions SM_E-2, SM_E-3, SM_E-4 et SM_E-7 sont les suivants :

- Pour la question SM_E-2 : 1 = « Je n'aime pas du tout l'école », 2 = « Je n'aime pas l'école », 4 = « J'aime l'école », 5 = « J'aime beaucoup l'école ».
- Pour la question SM_E-3 : 1 = « Je suis parmi les moins bons », 2 = « Je suis plus faible que la moyenne », 3 = « Je suis dans la moyenne », 4 = « Je suis plus fort que la moyenne », 5 = « Je suis parmi les meilleurs ».
- Pour la question SM_E-4 : 1 = « Pas du tout important », 2 = « Assez important », 3 = « Important », 4 = « Très important ».
- Pour la question SM_E-7 : 1 = « Cela ne me fait rien, ne me dérange pas », 2 = « Je ne veux pas terminer le secondaire », 3 = « Je veux terminer le secondaire », 4 = « Je veux terminer le cégep ou l'université ».

Le prédicteur de l'engagement scolaire (SOM_ENGA) est déterminé en calculant la somme des scores accordés pour les questions SM_E-2, SM_E-3, SM_E-4 et SM_E-7.

Ce prédicteur est inconnu pour les personnes qui ont une valeur manquante à chacune des questions. Un poids de 18/13 est attribué à la somme des quatre questions pour les personnes qui ont une valeur manquante à au moins l'une des questions SM_E-2 et SM_E-3 (mais aucune valeur manquante à SM_E-4 et SM_E-7), tandis qu'un poids de 18/14 est appliqué à la somme des quatre questions pour les personnes qui ont une valeur manquante à au moins l'une des questions SM_E-4 et SM_E-7 (peu importe qu'il y ait une valeur manquante ou non à SM_E-2 ou SM_E-3).

Le risque de décrocher, soit la probabilité de décrocher (P), se calcule ensuite à l'aide de la formule suivante selon le modèle de Janosz :

$$P = \frac{\exp((-0{,}095 \times MOY_RENDA + -0{,}246 \times SOM_ENGA + 1{,}13 \times NBR_RETA) + 8{,}81)}{1 + \exp((-0{,}095 \times MOY_RENDA + -0{,}246 \times SOM_ENGA + 1{,}13 \times NBR_RETA) + 8{,}81)}$$

13. Le prédicteur de l'engagement scolaire (peng) est une échelle qui provient du questionnaire de Mesure de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois (LeBlanc, M., P. McDuff et M. Frechette [1994]. MASPAQ : *Manuel sur des mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois*, Montréal, École de psychoéducation, Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant, Université de Montréal).

CONCLUSION GÉNÉRALE

LUCILLE A. PICA et MIKAËL BERTHELOT
Direction des statistiques de santé – Institut de la statistique du Québec

L'adolescence est une période non seulement marquée par des changements physiques et émotionnels mais aussi par des changements cognitifs, sociaux, mentaux et interpersonnels. Pendant cette période de croissance et de développement, les jeunes sont influencés par les interrelations avec leurs parents ou familles, leurs amis, leur école, leur communauté ainsi que par celles avec les actualités (Spano, 2004). Dans ce deuxième tome du rapport de l'*Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011* (EQSJS), menée auprès de 63 196 élèves fréquentant 470 écoles secondaires à travers 16 régions sociosanitaires du Québec, un grand nombre de variables portant sur la santé mentale et psychosociale ainsi que sur l'adaptation sociale ont été explorées. C'est la première fois depuis l'*Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois* (ESSEA), réalisée en 1999 auprès d'un échantillon d'environ 3 600 jeunes âgés de 9, 13 et 16 ans (Aubin et autres, 2002), qu'une telle gamme d'indicateurs ont été mesurés auprès des adolescents.

En plus de recueillir l'information pertinente concernant la santé des jeunes, leurs habitudes de vie et leurs caractéristiques sociodémographiques et économiques, l'EQSJS 2010-2011 avait pour objectif, dans ce deuxième tome, de documenter l'environnement social des jeunes, leur état de santé mentale et leur adaptation sociale. Les données tirées de l'enquête constituent ainsi une source inestimable de renseignements sur la santé et le bien-être des jeunes d'aujourd'hui. Elles sont également une valeur ajoutée à la planification sociosanitaire et permettent de faire ressortir certains problèmes spécifiques auxquels ils sont confrontés.

Il est reconnu que plusieurs facteurs peuvent avoir une influence sur le sain développement des jeunes, incluant leurs caractéristiques personnelles, familiales, scolaires ou autres (Bernat et Resnick, 2006). Certains éléments liés à l'environnement social des jeunes, et plus particulièrement ceux se rapportant à la famille, aux amis, à l'école ou à la communauté, peuvent servir d'appui et ainsi contribuer au renforcement de leur résilience (Austin, Bates et Duerr, 2011; Hanson et Kim, 2007). En effet, la qualité des relations que les jeunes ont avec leurs parents ou familles, leurs pairs, leurs enseignants ou d'autres adultes est reconnue comme ayant un impact sur leur capacité à s'épanouir et à former des relations positives (Knopf et autres, 2008; Austin, Bates et Duerr, 2011; Hanson et Kim, 2007).

D'autres éléments liés à l'estime de soi, pouvant être vue comme « une conception de soi » (Manning, 2007), et aux compétences sociales peuvent également contribuer au renforcement de la résilience d'un jeune (Hanson et Kim, 2007). La résilience est définie comme une caractéristique qui permet à un individu de choisir des comportements appropriés en présence de multiples facteurs de risque, ou encore comme la capacité de retrouver ses forces et son humeur en face des difficultés (Christle et autres, n. d.). D'autres auteurs allèguent que la résilience pourrait être le facteur qui explique pourquoi une personne est capable de résister à la tentation d'abuser des drogues, ou a moins de problèmes de santé mentale ou moins de comportements antisociaux, violents ou criminels (Christle et autres, n. d.). Selon certains, il semble y avoir un manque relatif d'information sur les jeunes qui ont une bonne santé mentale, c'est-à-dire ceux qui sont optimistes, confiants et bien préparés pour affronter la vie (Knopf et autres, 2008).

Soulignons enfin que la plupart des problèmes de santé mentale diagnostiqués à l'âge adulte commencent pendant l'adolescence (par exemple, les troubles anxieux, dépressifs ou d'inattention avec ou sans hyperactivité [Knopf et autres, 2008]) d'où l'importance de les documenter. Par ailleurs, les problèmes d'adaptation sociale chez les jeunes, tels que les comportements agressifs, les conduites imprudentes ou rebelles et celles délinquantes, sont connus pour être liés au décrochage scolaire (Fortin et autres, 2004).

Ces grandes questions sont en partie documentées dans cette deuxième publication consacrée aux résultats de l'EQSJS 2010-2011. Les grands constats tirés de l'analyse des données pour chacun des thèmes sont d'abord présentés. Ils sont suivis d'une analyse des tendances observées selon certaines caractéristiques sociodémographiques et économiques et des environnements sociaux. Enfin, des pistes d'analyse et de recherche sont dégagées.

Il importe de mentionner que les données portent uniquement sur les élèves inscrits au secteur des jeunes dans les écoles secondaires publiques et privées du Québec et ne sont donc pas représentatives de tous les jeunes. Par exemple, les décrocheurs sont exclus de l'échantillon. Rappelons également que l'EQSJS est une enquête transversale, ce qui ne permet pas de faire de liens de causalité entres les variables. D'ailleurs, l'analyse statistique utilisée dans la présentation des résultats est de nature bivariée et ne tient pas compte des associations plus complexes entre les indicateurs, comme pourrait le faire l'analyse multivariée. Avec le portrait brossé par le premier tome, ce deuxième aperçu des données devrait mener à des analyses plus approfondies.

VUE D'ENSEMBLE

Environnement social des jeunes du secondaire : la famille, les amis et l'école

L'environnement social des jeunes, soit celui de la famille, des amis et de l'école, tout comme le fait d'être une victime de violence à l'école ou de cyberintimidation, sont des éléments de la vie des élèves du secondaire qui ont un impact sur leur santé et leur bien-être. En effet, la présence bienveillante d'un adulte dans la vie d'un jeune, qu'il s'agisse de quelqu'un de son environnement familial (parent ou autre adulte), de son milieu scolaire (enseignant ou autre adulte) (Wiggs et Ogolsky, 2012; New York City Administration for Children's Services, 2006; Austin et Rolfe, 2002; Walker et White, 1998) ou de son cercle d'amis (Yu et autres, 2012), lui procure un ensemble d'appuis favorisant la résilience lors des différentes phases de développement vers la maturité. La violence subie à l'école ou sur le chemin de l'école ainsi que la cyberintimidation font partie d'un phénomène distinct. Ces formes de violence peuvent avoir des conséquences graves chez l'adolescent qui y est constamment exposé (Aubin et autres, 2002). Elles peuvent affecter l'estime de soi et même potentiellement provoquer une dépression, des troubles alimentaires, une fugue ou des idées suicidaires (Estévez et autres, 2008; Patchin et Hinduja, 2006).

Les résultats de l'enquête révèlent qu'en 2010-2011 :

- **Environnement familial**
  - Trois quarts (75 %) des élèves du secondaire bénéficient d'un soutien social élevé dans leur environnement familial. Bien que l'écart entre les garçons (74 %) et les filles (76 %) soit statistiquement significatif, les jeunes ont manifestement la même perception de pouvoir compter sur un soutien familial élevé.
  - Environ deux élèves sur cinq (42 %) évoluent dans un milieu familial qui leur permet un niveau élevé de participation significative. Encore une fois, les garçons (40 %) et les filles (43 %) ont sensiblement la même perception de pouvoir participer de façon importante aux activités familiales.
  - Plus de filles (41 %) que de garçons (30 %) bénéficient d'un niveau de supervision parentale élevé.

Environnement des amis

- Près de sept élèves sur dix (69 %) considèrent que leurs amis leur offrent un soutien social élevé, les filles en plus grande proportion que les garçons (81 % c. 57 %, respectivement).
- Plus de la moitié des élèves (54 %) affirment qu'ils ont des amis montrant un niveau élevé de comportement prosocial, davantage les filles que les garçons (65 % c. 44 %, respectivement).

Environnement scolaire

- Le tiers des élèves du secondaire (34 %) bénéficient d'un niveau élevé de soutien de l'école, alors que 57 % bénéficient d'un niveau moyen de cet appui. Les filles sont, en proportion, légèrement plus nombreuses que les garçons à rapporter un soutien scolaire élevé (36 % c. 32 %, respectivement), mais les garçons sont un peu plus nombreux à déclarer un niveau moyen (58 % c. 55 %, respectivement).
- Environ un élève sur six (16 %) montre un niveau élevé de participation significative dans son milieu scolaire. Les filles (18 %) et les garçons (15 %) ne diffèrent pas beaucoup à cet égard.
- Environ trois élèves sur dix (30 %) ont un niveau élevé de sentiment d'appartenance à leur école, alors que plus des deux tiers (68 %) en affichent un moyen; toutes proportions gardées, les filles sont légèrement plus nombreuses que les garçons à témoigner d'un sentiment d'appartenance élevé à leur école (33 % c. 27 %, respectivement), mais les garçons sont plus nombreux à en avoir un moyen (71 % c. 66 % pour les filles).
- Selon l'EQSJS, 36 % des élèves ont été victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école depuis le début de l'année scolaire, les garçons (42 %) davantage que les filles (29 %).
- Un élève sur 20 (5 %) dit avoir été victime de cyberintimidation depuis le début de l'année scolaire. Dans ce cas, les filles (7 %) sont plus exposées que les garçons (3,9 %). Ceux qui ont été victimes de cyberintimidation l'ont été « très souvent » dans une proportion de 4,7 %.
- Au total, 37 % des élèves ont été victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école ou encore de cyberintimidation. La victimisation a touché 43 % des garçons, par rapport à 31 % des filles. Dans l'ensemble, ce phénomène est plus fréquent au début du secondaire (46 % en 1re) qu'à la fin du secondaire (27 % en 5e).

Estime de soi, compétences sociales et problèmes de santé mentale

L'estime de soi et les compétences sociales constituent d'importantes ressources pour le développement des jeunes. Ces ressources peuvent contribuer à renforcer leur capacité à surmonter l'adversité et à réaliser leur plein potentiel. D'ailleurs, elles font partie des aspects de résilience interne qui aident les jeunes à réussir à l'école. Le besoin de connaissances est de plus en plus reconnu au sujet des problèmes de santé mentale chez les adolescents, compte tenu de l'importance grandissante de ces problèmes. Les troubles anxieux et dépressifs sont parmi les problèmes de santé mentale les plus fréquents dans la population générale (ministère de la Santé et des Services sociaux, 2008). Il importe d'en connaître l'ampleur à l'adolescence d'autant plus qu'ils sont associés à des comportements à risque chez les jeunes et à un manque de réussite scolaire (OMS, 2012).

Selon les données de l'EQSJS 2010-2011 :

Estime de soi et compétences sociales

- Près du quart des garçons (24 %) ont un niveau élevé d'estime de soi, comparativement à 15 % des filles.
- Environ le tiers des garçons (32 %) présentent également un niveau élevé d'efficacité personnelle globale, comparativement au quart des filles (25 %).
- Près de la moitié (48 %) des élèves du secondaire ont un niveau élevé d'empathie, les filles dans une proportion nettement plus grande que les garçons (65 % c. 32 %, respectivement).
- Environ le tiers des élèves (32 %) se situent au niveau élevé de l'indice de résolution de problème, une proportion qui est beaucoup plus élevée chez les filles que chez les garçons (41 % c. 22 %, respectivement).
- Légèrement plus de filles que de garçons, en proportion, affichent un niveau élevé d'autocontrôle (17 % c. 14 %, respectivement).

▸ **Problèmes de santé mentale**

- Les filles sont, en proportion, plus nombreuses que les garçons à se situer à un niveau élevé de détresse psychologique (28 % c. 14 %, respectivement).
- Environ 9 % des élèves du secondaire rapportent une anxiété confirmée par un médecin, alors que 4,9 % affirment que la dépression a été diagnostiquée chez eux, et que 1,8 % mentionnent des troubles alimentaires confirmés par un médecin ou un spécialiste de la santé.
- Dans l'ensemble, proportionnellement plus de filles que de garçons rapportent qu'elles ont au moins un des problèmes d'anxiété, de dépression ou de troubles alimentaires (15 % c. 9 %).
- Près de 13 % des élèves du secondaire présentent un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité confirmé par un médecin, les garçons en plus grande proportion que les filles (16 % c. 9 %, respectivement).

Violence et problèmes de comportement

Les comportements d'agressivité directe et indirecte, les conduites imprudentes ou rebelles, les conduites délinquantes et la violence infligée ou subie dans les relations amoureuses chez les adolescents demeurent des problèmes préoccupants pour la santé publique ainsi que pour le milieu scolaire. Ces types de violence se distinguent d'autres troubles présents dans ces milieux, car ils touchent à la fois les victimes et les agresseurs. Ces problèmes sont souvent de nature passagère. En effet, des études longitudinales ont démontré que la fréquence des agressions physiques diminue entre le début de l'école primaire et la fin de l'école secondaire (Tremblay, 2003). Cependant, certains de ces enfants vont continuer à manifester de tels comportements jusqu'à l'adolescence, où ils seront confrontés à des problèmes psychosociaux (Poulin et autres, 2011). De plus, le risque d'être arrêté et condamné pour un acte criminel est plus élevé à la fin de l'adolescence et au début de l'âge adulte qu'à tout autre moment de la vie (Tremblay, 2003; Le Blanc, 1986). C'est pour ces raisons, entre autres, qu'il est essentiel de connaître l'ampleur de ces problèmes chez les jeunes du secondaire d'aujourd'hui.

Les résultats de l'EQSJS 2010-2011 montrent que :

▸ **Comportements d'agressivité directe et indirecte**

- Environ 38 % des élèves déclarent avoir commis au moins un geste agressif direct (*se battre souvent, attaquer physiquement, menacer ou frapper les autres*), les filles en proportion moindre que les garçons (29 % c. 46 %, respectivement).
- De façon plus subtile et moins visible, près des deux tiers des élèves (65 %) ont eu recours à au moins un comportement d'agressivité indirecte (lorsque le jeune est fâché contre quelqu'un : *il devient ami avec quelqu'un d'autre pour se venger, dit de vilaines choses dans son dos, raconte les secrets de cette personne à quelqu'un d'autre, etc.*). Cette fois-ci, les filles sont en proportion plus grande que les garçons (73 % c. 57 %, respectivement).

▸ **Conduites imprudentes, ou rebelles, et délinquantes**

- Au cours des 12 derniers mois, plus du tiers (36 %) des élèves du secondaire ont eu au moins une conduite imprudente ou rebelle (*sortir une nuit complète sans permission, faire une fugue, se faire interroger par la police*), et 41 % ont fait montre d'au moins une conduite délinquante (*voler dans un magasin, endommager ou détruire exprès les biens d'autrui, se battre avec quelqu'un et blesser ou avoir l'intention de blesser sérieusement cette personne, porter une arme dans le but de se battre ou de se défendre, vendre de la drogue, etc.*). Les garçons sont proportionnellement plus nombreux que les filles à adopter des conduites imprudentes ou rebelles (42 % c. 30 %, respectivement) ou des conduites délinquantes (50 % c. 31 %, respectivement).

▸ **Violence infligée ou subie dans les relations amoureuses**

- Le quart des élèves (25 %) qui ont vécu une relation amoureuse au cours des 12 derniers mois ont infligé au moins une forme de violence (psychologique, physique ou sexuelle) à leur partenaire, tandis que 30 % des élèves ont subi au moins l'une de ces trois formes de violence de la part de leur partenaire. Toutes proportions gardées, plus de filles que de garçons ont infligé de la violence à leur partenaire (32 % c. 17 %, respectivement), mais plus de filles que de garçons ont été victimes de violence dans leur relation amoureuse (36 % c. 25 %, respectivement).

- Environ 16 % des jeunes du secondaire qui ont vécu une relation amoureuse au cours des 12 derniers mois sont à la fois victimes et auteurs de violence. La proportion des élèves victimes de violence sans en infliger est similaire, tant chez les garçons que chez les filles (14 %). Par contre, les filles sont proportionnellement plus nombreuses à infliger de la violence sans en être elles-mêmes victimes dans leur relation amoureuse (11 % c. 6 %). Elles sont également en plus forte proportion à être à la fois victimes et auteurs de violence que les garçons (22 % c. 11 %).

▸ **Relations sexuelles forcées**

- Environ 6 % des élèves sont victimes de relations sexuelles forcées. Les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à vivre une telle situation (10 % c. 2,3 %).

Risque de décrochage scolaire

Il est reconnu que le décrochage scolaire est un problème grave, complexe et coûteux pour la société québécoise (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire, 2009). Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), en 2010-2011, le taux de sorties sans diplôme ni qualification, en formation générale des jeunes, était de 16,2 %. La proportion est plus élevée chez les garçons (20,1 %) que chez les filles (12,6 %) (MELS, 2013). Les meilleures variables pour prédire le décrochage scolaire sont le retard, le rendement (notes moyennes en français et en mathématiques) et l'engagement scolaires, soit trois composantes de l'indice de risque de décrochage élaboré par Janosz et autres (1997) et utilisé dans l'EQSJS 2010-2011 pour mesurer le risque de décrocher parmi les jeunes du secondaire. On a considéré qu'un élève du secondaire est à risque élevé de décrocher si l'indice se trouve dans le quintile supérieur, ce qui correspond à une proportion d'environ 20 %.

À la lumière des résultats de l'enquête à cet égard, on constate principalement que :

▸ **Risque de décrochage scolaire**

- Près du quart (24 %) des garçons du secondaire présentent un risque de décrochage scolaire, comparativement à 16 % des filles;
- Le risque de décrochage scolaire touche davantage les élèves en 2e et 3e secondaire (22 % et 25 %, respectivement).

TENDANCES OBSERVÉES SELON CERTAINES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ET ÉCONOMIQUES

En ce qui concerne la **situation familiale**, les élèves du secondaire qui vivent dans des « familles biparentales », soit avec leurs deux parents biologiques ou adoptifs, de même que ceux qui vivent en « garde partagée » sont plus susceptibles de bénéficier d'un niveau élevé de soutien social familial et d'afficher un niveau élevé de participation significative aux activités de l'environnement familial que les jeunes vivant dans d'autres types de famille. Les jeunes qui bénéficient d'un niveau élevé de supervision parentale, quant à eux, se trouvent davantage dans les « familles biparentales » que dans d'autres types de famille. De plus, lorsque les jeunes habitent dans les « familles biparentales » ou en « garde partagée », ils sont moins sujets à être victimes de violence à l'école ou de cyberintimidation durant l'année scolaire.

Au chapitre de l'estime de soi et des compétences sociales, il ressort que les élèves qui ont un niveau élevé d'estime sont plus susceptibles de vivre dans des « familles biparentales » ou en « garde partagée » que dans d'autres types de famille, tout comme ceux montrant un haut niveau d'efficacité personnelle. Les élèves ayant un autocontrôle élevé, pour leur part, font plus souvent partie des « familles biparentales ». Au sujet de la santé mentale, on constate qu'il y a proportionnellement moins d'élèves qui présentent une détresse psychologique élevée ou des troubles d'anxiété ou de dépression confirmés par un médecin chez ceux qui habitent avec leurs « deux parents biologiques ou adoptifs » ou en « garde partagée ». Quant aux troubles d'inattention avec ou sans hyperactivité, la proportion de ceux qui en souffrent est le plus faible chez les jeunes qui vivent avec leurs « deux parents biologiques ou adoptifs ».

Lorsqu'on s'attarde aux problèmes d'adaptation sociale, on remarque qu'il y a moins d'élèves, en proportion, qui ont eu au moins un comportement d'agressivité directe ou indirecte, au moins une conduite imprudente ou rebelle, ou encore au moins une conduite délinquante, parmi ceux qui vivent dans des « familles biparentales » qu'au sein de tout autre type de famille (avec une seule exception pour le comportement d'agressivité indirecte, pour lequel l'enquête n'a pas pu détecter de différence dans les proportions entre la catégorie « famille biparentale » et le type « autres »). Quant aux actes de violence psychologique,

physique ou sexuelle entre les partenaires amoureux, les jeunes sont moins susceptibles, en proportion, d'infliger de la violence ou de la subir lorsqu'ils vivent avec leurs « deux parents biologiques ou adoptifs » ou en « garde partagée ». Enfin, au sujet du risque de décrochage scolaire, on observe qu'il y a proportionnellement moins d'élèves présentant ce risque chez ceux qui habitent dans des « familles biparentales » que dans toutes les autres situations familiales.

Le **niveau de scolarité des parents** est un autre indicateur associé à l'environnement familial des élèves. Les jeunes dont au moins un parent a fait des études collégiales ou universitaires font davantage montre de niveaux élevés de soutien social familial et de participation significative aux activités de l'environnement familial. Quel que soit le niveau de scolarité des parents, la proportion de jeunes qui rapporte un niveau élevé de supervision parentale est similaire. Toutefois, les élèves dont au moins un parent a fait des études postsecondaires sont moins susceptibles de rapporter un niveau faible de supervision parentale. De plus, lorsque les jeunes ont au moins un parent ayant complété des études collégiales ou universitaires, ils sont moins sujets à être victimes de violence à l'école ou de cyberintimidation depuis le début de l'année scolaire.

En ce qui concerne l'estime de soi et les compétences sociales, les élèves dont au moins l'un des parents a fait des études collégiales ou universitaires sont plus susceptibles d'avoir une estime de soi élevée ainsi qu'une efficacité personnelle élevée. Par ailleurs, il y a proportionnellement moins de jeunes qui affichent une détresse psychologique élevée parmi ceux dont au moins l'un des parents a poursuivi des études postsecondaires.

La scolarité des parents est également liée aux problèmes d'adaptation chez les élèves du secondaire. On observe de plus faibles proportions de jeunes qui présentent un comportement d'agressivité directe ou indirecte, une conduite imprudente ou rebelle, une conduite délinquante, ou même un risque de décrochage scolaire lorsqu'au moins l'un des parents a fait des études postsecondaires. On note également de moindres proportions d'élèves signalant de la violence psychologique, physique ou sexuelle infligée ou subie dans les relations amoureuses chez ceux dont au moins l'un des parents a un diplôme d'études secondaires ou a effectué des études collégiales ou universitaires.

Selon l'**indice de défavorisation matérielle et sociale**, le niveau de soutien social élevé dans l'environnement familial ou dans celui des amis est associé au fait de vivre dans un milieu très favorisé, tout comme des niveaux élevés de participation significative aux activités familiales ou de supervision parentale. À l'inverse, lorsque les élèves proviennent d'un milieu très défavorisé, ils sont plus susceptibles d'être victimes de violence à l'école ou de cyberintimidation. L'estime de soi élevée, quant à elle, est associée au fait d'habiter dans un milieu très favorisé, et l'efficacité personnelle élevée, au fait de vivre dans un milieu très favorisé ou favorisé (quintiles 1 et 2). La détresse psychologique élevée, pour sa part, n'est pas liée à l'indice de défavorisation mais plutôt au fait qu'aucun des deux parents n'est en emploi. Au chapitre des problèmes d'adaptation, il ressort que lorsque les élèves proviennent d'un milieu très défavorisé, ils sont plus susceptibles d'avoir un comportement d'agressivité directe, une conduite imprudente ou rebelle, une conduite délinquante ou, encore, d'être à risque de décrocher. De plus, les jeunes vivant dans un milieu très défavorisé risquent d'avoir vécu de la violence infligée ou subie dans des relations amoureuses en plus grande proportion.

TENDANCES OBSERVÉES SELON CERTAINES CARACTÉRISTIQUES DE L'ENVIRONNEMENT SOCIAL : LA FAMILLE, LES AMIS ET L'ÉCOLE

L'**environnement familial** dans lequel un enfant grandit est intimement associé à plusieurs indicateurs de l'EQSJS 2010-2011, comme l'estime de soi, les compétences sociales, la santé mentale ainsi que les problèmes d'adaptation sociale et le risque de décrochage scolaire. En effet, un profil se dégage de ces premières analyses bivariées. On observe de plus grandes proportions d'élèves affichant des niveaux élevés d'estime de soi, d'efficacité personnelle globale et d'autocontrôle chez ceux qui bénéficient d'un soutien social élevé dans leur environnement familial et d'une supervision parentale élevée. Les mêmes résultats sont observés lorsque l'on considère **l'environnement des amis ou du milieu scolaire** : le soutien social élevé de la part des amis ou d'un enseignant (ou autre adulte) dans l'environnement scolaire est associé à de plus grandes proportions d'élèves présentant des niveaux élevés

d'estime de soi, d'efficacité personnelle et d'autocontrôle. De même, les niveaux élevés de soutien de la famille, des amis et de l'école, incluant la supervision parentale, ont un effet atténuant sur la détresse psychologique et sur la victimisation à l'école ou la cyberintimidation. On observe des proportions moindres de jeunes qui souffrent de détresse psychologique élevée et de victimisation à l'école ou encore de cyberintimidation lorsque ces types de soutien sont présents.

On note des résultats similaires en ce qui concerne les problèmes d'adaptation sociale. La présence d'au moins l'un des comportements d'agressivité directe ou indirecte ou de l'une des conduites délinquantes est proportionnellement plus faible chez les jeunes qui bénéficient d'un niveau élevé de soutien social, qu'il soit dans leur environnement familial, celui des amis ou scolaire. De plus, un niveau élevé de supervision parentale et une forte proportion d'amis avec des comportements prosociaux sont également associés à de plus faibles proportions de ces comportements. En ce qui concerne les conduites imprudentes ou rebelles, la présence d'au moins l'un de ces comportements est, en proportion, plus faible parmi les jeunes bénéficiant d'un niveau élevé de soutien social dans l'environnement familial ou dans l'environnement scolaire, ou encore chez ceux faisant l'objet d'une supervision parentale élevée ou ayant des amis avec un niveau élevé de comportements prosociaux.

L'enquête montre également que la proportion de jeunes à risque de décrocher est plus faible chez ceux ayant un niveau élevé de soutien social, qu'il soit dans l'environnement familial, celui des amis ou scolaire. Le risque de décrochage est aussi moins élevé chez les jeunes qui bénéficient d'une supervision parentale plus importante ou dont les amis présentent un niveau élevé de comportements prosociaux. Il importe de mentionner que la présence de conduites imprudentes ou rebelles, des comportements délinquants et du risque de décrochage est plus faible, en proportion, chez les élèves qui affichent un niveau élevé de sentiment d'appartenance à l'école.

QUELQUES PISTES D'ANALYSE ET DE RECHERCHE

L'objectif principal de ce deuxième rapport était avant tout de fournir un portrait de la santé mentale et de l'adaptation sociale des élèves du secondaire. Les résultats d'enquête font ressortir la grande richesse des données. Celles-ci méritent d'être exploitées davantage dans un deuxième temps pour mieux comprendre les déterminants de l'état de santé mentale et psychosociale des jeunes. Quelques pistes de recherche se dégagent néanmoins des premières analyses.

Tout d'abord, il serait pertinent d'utiliser les données du Tome 1 sur la santé physique et les habitudes de vie, diffusées en octobre 2012 (Pica et autres, 2012), afin d'approfondir les liens entres les différents indices ou indicateurs sur la santé mentale et l'adaptation sociale et ceux concernant l'état de santé, les habitudes de vie et les comportements à risque (par exemple l'usage de la cigarette, la consommation d'alcool ou de drogues, les habitudes alimentaires, l'obésité ou les comportements sexuels). Il serait en effet intéressant de savoir comment le soutien social dans l'environnement familial, celui des amis ou scolaire, l'appartenance à l'école, l'estime de soi, les compétences sociales, la détresse psychologique, les comportements agressifs, les conduites imprudentes ou rebelles, et délinquantes, ainsi que le risque de décrochage scolaire varient selon les différents comportements à risque, en particulier ceux qui sont liés à la consommation de tabac, d'alcool et de drogues.

Il serait également pertinent d'étudier les phénomènes de la victimisation ou de la cyberintimidation selon différents aspects géographiques (ex. : milieu rural ou urbain). De plus, d'autres analyses pourront être effectuées afin de déterminer les caractéristiques sociodémographiques, individuelles (ex. : état de santé, habitudes de vie, compétences sociales, santé mentale) ou environnementales qui prédisposent les jeunes à la victimisation ou à la cyberintimidation dans le contexte scolaire.

D'ailleurs, pour mieux comprendre l'impact des caractéristiques sociodémographiques et économiques ou encore celui de l'environnement social dans lequel les jeunes évoluent, il serait intéressant de modéliser les données pour déterminer les facteurs les plus susceptibles d'expliquer, par exemple, l'état de santé mentale positif ou celui plus négatif chez les jeunes, ou encore les problèmes d'adaptation sociale (comportements agressifs, rebelles ou délinquants, violence dans les relations amoureuses

et risque de décrochage scolaire). Quels sont les éléments, dans l'EQSJS, qui caractérisent les élèves ayant une efficacité personnelle élevée lorsqu'on tient compte des variables sur les environnements sociaux et les problèmes d'adaptation sociale ainsi que des variables sociodémographiques et économiques?

De la même manière, on peut se demander dans quelle mesure les comportements agressifs ou les conduites imprudentes ou rebelles, ou délinquantes, sont liés au risque de décrochage. Quelle est l'influence des différents problèmes d'adaptation sociale sur le risque de décrochage scolaire lorsqu'on tient compte des données sur le soutien social familial, celui des amis ou scolaire, l'appartenance à l'école, l'estime de soi, les compétences sociales et les troubles de santé mentale?

Quels sont les facteurs qui distinguent les élèves qui ont eu au moins deux conduites délinquantes ou plus de ceux qui n'en ont pas eu, une fois pris en compte leur consommation d'alcool ou de drogues, leurs conduites imprudentes ou rebelles, leurs comportements agressifs ou leurs troubles de santé mentale, leur manque d'estime de soi, d'efficacité personnelle ou de soutien social dans les environnements sociaux?

Chez les garçons du secondaire pour qui le risque de décrocher et les problèmes d'adaptation sociale sont plus importants, quels indicateurs seront associés au risque de décrochage scolaire ou aux comportements agressifs, aux conduites imprudentes ou rebelles, ou délinquantes, si l'on contrôle pour leurs caractéristiques familiales (ex. : indice de défavorisation, scolarité des parents)?

Comme il a déjà été soulevé dans le Tome 1, le présent rapport témoigne de la richesse de l'EQSJS et, en ce sens, elle constitue une source de données fiable pour étudier la santé et le bien-être des élèves du secondaire et leurs déterminants. Ces résultats interpellent les différents acteurs en santé publique ainsi qu'en milieu scolaire pour qu'ils adaptent leurs interventions à la lumière des facteurs associés aux différents indicateurs ou comportements étudiés. La prochaine édition de l'EQSJS, en 2015-2016, permettra de suivre l'évolution de l'état de santé physique, mentale et psychosociale des adolescents, ainsi que les changements au regard des différents comportements et habitudes de vie qui y sont associés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AUBIN, Jacinthe et autres (2002). *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois 1999*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 520 p.

AUSTIN, G., S. BATES et M. DUERR (2011). *Guidebook to the California Healthy Kids Survey. Part II: Survey Content – RYDM Module 2011-2012 edition (revised 02 August 2011)*. WestEd, 15 p.

AUSTIN, G., et M. ROLFE (2002). *Resilience and Youth Development Module. Aggregated California Data. Fall 1999-Spring 2002*. WestEd, 55 p.

BERNAT, Debra Hilkene et Michael D. RESNICK (2006). Healthy youth development: Science and strategies. *Journal of Public Health Management and Practice, Supplement 6*, S10-S16.

CHRISTLE, Christine A., C. Michael NELSON et Kristine JOLIVETTE (date n.d.). "Prevention of Antisocial and Violent Behavior in Youth: A Review of the Literature"; University of Kentucky. [En ligne]. [www.ksu.edu.sa/sites/KSUArabic/Research/ncys/Documents/r367.pdf] (Consulté le 25 mars 2013).

ESTÉVEZ, E, T. I. JIMÉNEZ et G. MUSITU, 2008. « Violence and Victimization at School in Adolescence ». Chapitre 2 dans *School Psychology*, éditeur David H. Molina, Nova Science Publishers, Inc., p. 79-115.

FORTIN, Laurier, Égide ROYER, Pierre POTVIN, Diane MARCOTTE et Éric YERGEAU (2004). « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 36, n° 3, p. 219-231.

GROUPE D'ACTION SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES AU QUÉBEC (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport, Montréal, 67 p. [En ligne]. [http://www2.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf] (Consulté le 7 mars 2013).

HANSON, T.L. et J.O. KIM (2007). "Measuring resilience and youth development: the psychometric properties of the Healthy Kids Survey", Issues & Answers Report, REL 2007- No. 034. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West.

JANOSZ, Michel, Marc LE BLANC, Bernard BOULERICE et Richard E. TREMBLAY (1997). « Disentangling the Weight of School Dropout – Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 26, nº 6, p. 733-762.

KNOPF, David, M. Jane PARK et Tina Paul MULYE (2008). "The Mental Health of Adolescents: A National Profile, 2008". San Francisco, CA: National Adolescent Health Information Center, University of California, San Francisco, 15 p. [En ligne]. [nahic.ucsf.edu/downloads/MentalHealthBrief.pdf] (Consulté le 25 mars 2013).

LEBLANC, M. (1986). « La carrière criminelle : définition et prédiction », *Criminologie*, vol. 19, nº 2, p. 79-99.

MANNING, Maureen A. (2007). "Self-Concept and Self-Esteem in Adolescents. Instead of purchasing programs to enhance self-esteem, principals should focus on helping students develop their strengths in a supportive environment." *Student Services*, février 2007, p.11-15

MINISTÈRE DE L'EDUCATION, DES LOISIRS ET DES SPORTS (2013). « Taux de décrochage annuel : données 2010-2011 », Gouvernement du Québec. [En ligne]. [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1586] (Consulté le 11 avril 2013).

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (2008). Programme nationale de santé publique 2003-2012, mise à jour 2008, Québec, Gouvernement du Québec, 103 p.

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (OMS) (2012). *Adolescent mental health*, Genève, WHO Press, 50 p.

NEW YORK CITY ADMINSTRATION FOR CHILDREN'S SERVICES (2006). "Preparing Youth for Adulthood". 18 p. [En ligne]. [www.nyc.gov/html/acs/downloads/pdf/youth_for_adulthood.pdf] (Consulté le 25 mars 2012).

PATCHIN, J. W. et HINDUJA, S., 2006. « Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying », *Youth Violence and Juvenile Justice*, vol. 4, p. 148-169

PICA, Lucille A., Issouf TRAORÉ, Francine BERNÈCHE, Patrick LAPRISE, Linda CAZALE, Hélène CAMIRAND, Mikaël BERTHELOT, Nathalie PLANTE et autres (2012). *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé physique et leurs habitudes de vie*, Tome 1, Québec, Institut de la statistique du Québec, 258 p.

POULIN, F., A. MOISAN et S. CANTIN (2011). « L'utilisation des mesures indirectes et directes du comportement dans l'évaluation des interventions ciblant les enfants agressifs », *Mesure et Évaluation en Éducation*, vol. 34, nº 1, p. 1-23.

SPANO, Sedra (2004). "Stages of Adolescent Development", Research Facts and Findings, ACT for Youth Upstate Center of Excellence; A collaboration of Cornell University, University of Rochester, and the New York State Center for School Safety. [En ligne]. [http://www.human.cornell.edu/actforyouth ou www.actforyouth.net/resources/rf/rf_stages_0504.pdf] (Consulté le 25 mars 2013).

TREMBLAY, R.E (2003). Développement de l'agressivité physique depuis la jeune enfance jusqu'à l'âge adulte. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfant, [En ligne]. [http://www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca/agressivite-enfant/selon-les-experts/tremblay.html] (Consulté le 30 janvier 2013).

WALKER, Joyce et Lonnie WHITE (1998). "Caring Adults Support the Healthy Development of Youth". [En ligne]. [www.extension.umn.edu/distribution/youthdevelopment/00081.pdf] (Consulté le 25 mars 2013).

WIGGS, Christine Bracamonte et Brian OGOLSKY (2012). "Close Relationships with Caring Adults". Building Partnerships for Youth, National 4-H Council and the University of Arizona. [En ligne]. [http://cals-cf.calsnet.arizona.edu/fcs/bpy/content.cfm?content=close_rel] (Consulté le 25 mars 2013).

YU, Jeong Jin, Karen Hoffman TEPPER et Stephen T. RUSSELL (2012). "Peer Relationships and Youth". Building Partnerships for Youth; National 4-H Council and the University of Arizona. [En ligne]. [http://cals-cf.calsnet.arizona.edu/fcs/bpy/content.cfm?content=peer_rel] (Consulté le 20 mars 2013).

Des statistiques sur le Québec d'hier et d'aujourd'hui pour le Québec de demain

Cette deuxième publication réalisée à partir des données de l'*Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011* dresse, à l'échelle du Québec, un portrait de certains aspects de la santé mentale et de l'adaptation sociale des jeunes du secondaire. On y traite de l'environnement social des jeunes du secondaire (famille, amis et école), de l'estime de soi, des compétences sociales et des problèmes de santé mentale, de la violence et des problèmes de comportement, ainsi que du risque de décrochage scolaire. Ces résultats contribueront sans nul doute à enrichir les connaissances sur la santé mentale des adolescents d'aujourd'hui et à soutenir les actions visant à l'améliorer.

La population visée par l'enquête est composée de tous les élèves de la 1re à la 5e année du secondaire inscrits dans les écoles québécoises publiques et privées, francophones et anglophones, à l'exception des établissements situés dans les régions des Terres-Cries-de-la-Baie-James et du Nunavik. Au total, 63 196 jeunes répartis dans 16 régions sociosanitaires du Québec ont participé à cette vaste enquête.

Institut de la statistique Québec